



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

ÉRIKA CHRISTINA KOHLE

**O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE AUTORAL EM  
CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR  
MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

**Marília-SP  
2021**



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**ÉRIKA CHRISTINA KOHLE**

**O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE AUTORAL EM  
CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR  
MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Campus de Marília, como exigência para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Stela Miller

Linha 03 - Teoria e Práticas Pedagógicas

**Marília- SP  
2021**

K79d

Kohle, Érika Christina

O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo / Érika Christina Kohle. -- Marília, 2022

346 p. : il., tabs., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Stela Miller

1. Educação. 2. Atividade de estudo. 3. Capacidades autorais. 4. Experimento didático-formativo. 5. Teoria Histórico-Cultural. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

**ÉRIKA CHRISTINA KOHLE**

**O DESENVOLVIMENTO DA CAPACIDADE AUTORAL EM  
CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL POR  
MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP/Campus de Marília, como exigência para obtenção do título de Doutora.

Ensino na Educação Brasileira – Linha 03 – Teoria e Práticas Pedagógicas

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dra. Stela Miller

Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

---

1ª examinadora: Dra. Sandra Aparecida Pires Franco

Programa de Pós-Graduação em Educação – UEL

---

2º examinador: Dr. Dagoberto Buim Arena

Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Marília

---

3ª examinadora: Elianeth Dias Kanthack Hernandes

Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Presidente Prudente

---

4º examinador: Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESP – Presidente Prudente

Marília, 21 de fevereiro de 2021

## DEDICATÓRIA

Dedico esta tese aos meus pais José Fernando Bertelli Martins (*in memoriam*) e Alessandra Christina da Silva Chiacchio Martins, com muito amor, pois eles nunca mediram esforços para que eu chegasse a esta etapa da minha vida, e, ainda, sempre acreditaram demais em minhas capacidades e já me enxergavam como uma Doutora.

“Os filósofos têm apenas **interpretado** o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é **transformá-lo.**”  
(Karl Marx, 1982, p. 3, grifos do autor).

“[...] toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas [...]”  
(Karl Marx, 2008, p. 1080)

“O homem é, no sentido mais literal, um *zoon politikon*<sup>1</sup>, não só animal social, mas animal que só pode isolar-se em sociedade. A produção do indivíduo isolado fora da sociedade – uma raridade, que pode muito bem acontecer a um homem civilizado transportado por acaso para um lugar selvagem, mas levando consigo já, dinamicamente, as forças da sociedade – é uma coisa tão absurda como o desenvolvimento da linguagem sem indivíduos que vivam *juntos* e falem entre si.”  
(Karl Marx, 1982, p. 3-4)

“*Um ensino libertador, a libertação pela palavra*: será esse o grande objetivo a ser perseguido em nossas aulas de língua materna. Liberto, e consciente de seus poderes de linguagem, o aluno poderá crescer, desenvolver o espírito crítico e expressar toda a sua criatividade”  
(Celso Pedro Luft, 1985, p. 110)

“As crianças só podem se apropriar de conhecimentos e habilidades<sup>2</sup> por meio de atividades de estudo quando têm uma necessidade interna e motivação para fazê-lo”  
(Vasily Vasilovich Davydov, 1999c, p. 125, tradução nossa<sup>3</sup>)

“Viver é modificar-se: vale para pessoas e línguas”  
(Celso Pedro Luft, 1985, p. 24)

“Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar. É não repetir o que os outros dizem. Estudar é um dever revolucionário!”  
(Paulo Reglus Neves Freire, 1999, p. 59)

---

<sup>1</sup> *Zoon politikon* (ser social, animal social). ARISTÓTELES. *De República*. Livro Primeiro. Cap. 2 (N. da Ed. Alemã).

<sup>2</sup> “[...] o que deve aprender para desenvolver suas capacidades intelectuais: organizar seu estudo ativo e independente; aplicar fórmulas em exercícios: observar, coletar e organizar informações sobre determinado assunto; raciocinar com dados da realidade; formular hipóteses; usar materiais e instrumentos dirigidos pela aprendizagem da matéria, como: dicionários, mapas, réguas etc. (LIBÂNEO, 2006, p. 235).

<sup>3</sup> Children can only appropriate knowledge and skills through learning activity when they have an internal need and motivation to do so.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho e para o meu desenvolvimento como pesquisadora e como ser humano. Não tenho palavras suficientes para expressar os meus sentimentos de gratidão e de consideração por todos.

Concebo esta tese como o fruto das relações que estabeleci durante os processos de estudos teóricos e de aplicações práticas, ou seja, como um diálogo em que ecoam diversas vozes de todos os meus *outros* que vivenciaram comigo meus processos de inter-relações verbais até o momento atual – minhas professoras e meus professores, as crianças da pesquisa, meus referenciais teóricos, os professores e professoras componentes das bancas, entre outros.

Sem conseguir me lembrar de todos os colaboradores desta tese, mas, ao mesmo tempo, muito grata a todos, ressalto minha gratidão às pessoas a seguir:

À minha professora e orientadora Dra. Stela Miller, pela confiança, pela paciência, pelo companheirismo e pelo incentivo, que possibilitaram, a mim, a conclusão deste trabalho. Sem suas contribuições, o meu processo de transformação não teria tido tanta qualidade.

Ao professor Dr. Dagoberto Buim Arena e a sua esposa Dra. Adriana Pastorello Buim Arena com quem compartilhei diálogos que foram fundamentais para o desenvolvimento desta tese.

Aos professores Doutores Sandra Aparecida Pires Franco, Elianeth Dias Kanthack Hernandez e Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho por aceitarem o convite para participar do exame de defesa deste trabalho, e pelas suas contribuições ao meu trabalho.

Às professoras doutoras Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, Greice Ferreira da Silva e Adriana Pastorello Buim Arena pela atenção dispendida à leitura de minha tese.

A todos os meus professores e professoras do curso de Pós-graduação, colaboradores importantíssimos para os meus processos de apropriação e de objetivação de conhecimentos científicos para a elaboração desta tese.

Aos componentes dos grupos de pesquisa – (1) Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, (2) Processos de Leitura e Escrita: Apropriação e Objetivação (PROLEAO), (3) Especificidades da Docência na Educação Infantil – pelas trocas verbais em que conhecimentos enriquecedores foram somados aos meus e contribuíram para este trabalho.

Aos pesquisadores do grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural – Dionéia Foschiani Helbel, Álvaro dos Santos Vellei e Rowana Quadros Avante Simões Costa que se voluntariaram para ajudar nos nossos encontros com as crianças, em que aplicamos as

proposições do estudo aqui relatadas, por estabelecerem relações enriquecedoras comigo e com as crianças participantes da pesquisa.

Aos amigos do grupo de pesquisa, e da vida, Sônia de Oliveira Santos, Vanilda Gonçalves de Lima e Cleber Clarindo pela parceria constante e por possibilitarem experiências dialógicas que foram decisivas para a elaboração e para a realização desta pesquisa.

A minha mãe, ao meu esposo, as minhas irmãs e aos meus sobrinhos, por terem convivido comigo, ao longo desses quase cinco anos em que desenvolvi a pesquisa, por aceitarem minhas ausências durante esse período e compreenderem todos os momentos em que tive que fazer abdições em prol da pesquisa e da elaboração da tese.

Às crianças, participantes da pesquisa, pelas inter-relações, pelos afetos, pela amizade, pelo companheirismo, por aceitarem minhas propostas e pelo aprendizado que me proporcionaram ao aceitarem participar da pesquisa aqui relatada. Sem elas, este trabalho não teria sentido algum para mim.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pelo financiamento de parte da pesquisa realizada<sup>4</sup>.

A todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram para que esta tese pudesse ser concluída, meus sinceros agradecimentos.

---

<sup>4</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



## Resumo

A tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP – *Campus* de Marília, vinculada à Linha de Pesquisa Teoria e Práticas Pedagógicas e aos Grupos de Pesquisa – 1) Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação, 2) Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e 3) Especificidades da Docência na Educação Infantil, teve por objetivo compreender possibilidades de auxílio ao desenvolvimento da capacidade autoral por crianças em situação de apropriação e de objetivação de gêneros do enunciado por meio da atividade de estudo. O público-alvo da pesquisa foi crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - terceiro, quarto e quinto anos - do projeto de recuperação e reforço de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Marília – SP. Desse modo, norteadas pela busca da resolução do problema de pesquisa – É possível criar condições para que as crianças desenvolvam capacidades autorais de criação de enunciados por meio da atividade de estudo? -, foi proposta a elas a criação de gêneros do enunciado por meio da implementação de um experimento didático-formativo para posterior análise desse processo materialista histórico-dialético. As proposições desta investigação se alicerçaram nos referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural, que forneceram as bases para a compreensão do processo de desenvolvimento de capacidades autorais, assim como nos estudos de Bakhtin e Volochínov, que proporcionaram uma visão dialógica e dinâmica da linguagem verbal organizada em gêneros do enunciado, e, conseqüentemente, ofereceram elementos para o ensino de atos de escrever inseridos em situações de criação de enunciados com função social. Com a pesquisa foi constatado que a partir da descoberta do conceito de um gênero do enunciado, por meio da atividade de estudo, as crianças não apenas desenvolvem suas capacidades autorais, mas também se motivam para escrever ao compreenderem as situações reais de criação verbal – endereçadas para o outro, e, conseqüentemente, se apropriam desse conhecimento científico e o objetivam em suas próprias criações verbais escritas.

**Palavras-chave:** Educação; Atividade de estudo e o desenvolvimento das capacidades autorais das crianças; Experimento didático-formativo; Teoria Histórico-Cultural; Gêneros do enunciado<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Intencionalmente, não usamos o termo *discurso* nem o adjetivo *discursivo*, porque, por nos alinharmos aos estudiosos de origem soviética, como Volochinov, Medvedev, Bakhtin, Vigotski e a alguns de seus seguidores; observamos que melhor que *discurso* seria a escolha do termo *enunciado*, para designar a manifestação concreta de um mediador das trocas humanas.

## **Abstract**

The thesis presented to the Postgraduate Program in Education of the Faculty of Philosophy and Sciences, São Paulo State University - UNESP - Campus de Marília, linked to the Research Line Theory and Pedagogical Practices and to the Research Groups - 1) Reading and Reading Processes writing: appropriation and objectification, 2) Pedagogical Implications of Historical-Cultural Theory and 3) Specificities of Teaching in Early Childhood Education, aimed to understand possibilities of aid to the development of authorship by children in a situation of appropriation and objectification of the utterance's genres through the study activity. The target audience of the research was children from the Early Years of Elementary School - third, fourth and fifth years - from the project for the recovery and reinforcement of a state school system in the city of Marília - SP. Thus, guided by the search for solving the research problem – Is it possible to create conditions for children to develop authoritative abilities to create utterances through the study activity? The creation of utterance genres was proposed to them through the implementation of a didactic-formative experiment for further analysis of this process historical-dialectical materialist method. The propositions of this investigation were based on the theoretical references of the Historical-Cultural Theory, which provided the basis for understanding the process of developing authorial skills, as well as on the studies by Bakhtin and Volochínov, which provided a dialogical and dynamic view of the embodied verbal language in the utterances organized in utterance genres, and, consequently, they offered elements for the teaching of writing acts inserted in situations of utterance creation with a social function. We found with the research that from the discovery of the concept of a utterance genre, through the study activity, children not only develop their authorial skills, but also are motivated to write when they understand the real situations of verbal creation - addressed to the other, and, consequently, appropriate the genres of the utterance and objectify them in their own written verbal creations.

**Keywords:** Education; Study activity and development of children's authorship capacities; Didactic-formative experiment; Historical-Cultural Theory; Speech genres.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – <i>Uma Chapeuzinho Vermelho</i> .....	121
<b>Figura 2</b> – <i>Diário de uma Aranha</i> .....	133
<b>Figura 3</b> – <i>Diário de uma Minhoca</i> .....	133
<b>Figura 4</b> – <i>O diário de Anne Frank</i> .....	145
<b>Figura 5</b> – Página de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	146
<b>Figura 6</b> – Primeira página de - <i>O diário de um banana</i> .....	151
<b>Figura 7</b> – Segunda página de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	153
<b>Figura 8</b> – Primeira página de <i>Querido Diário Otário</i> .....	153
<b>Figura 9</b> – Segunda Página de <i>Diário de um banana</i> .....	154
<b>Figura 10</b> -Terceira página de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	161
<b>Figura 11</b> – Segunda página de <i>Querido Diário Otário</i> .....	165
<b>Figura 12</b> – Terceira página de <i>Diário de um banana</i> .....	166
<b>Figura 13</b> – Quarta página de <i>Diário de um banana</i> .....	172
<b>Figura 14</b> – Terceira página de <i>Querido Diário Otário</i> .....	174
<b>Figura 15</b> - Quarta página de <i>Querido Diário Otário</i> .....	180
<b>Figura 16</b> – Quarta página do <i>Diário de Anne Frank</i> .....	181
<b>Figura 17</b> – Desafio: Conceito de diário.....	190
<b>Figura 18</b> - Alice no telhado.....	228
<b>Figura 19</b> - O Mágico de Oz .....	232
<b>Figura 20</b> – As Aventuras de Robinson Crusóé.....	246
<b>Figura 21</b> – Modelo de história de aventuras.....	251
<b>Figura 22</b> – Primeira versão da história de aventuras de Valentina.....	272
<b>Figura 23</b> – Segunda versão da história de aventuras de Valentina.....	273
<b>Figura 24</b> – Terceira versão da história de aventuras de Valentina.....	273
<b>Figura 25</b> – Quarta versão da história de aventuras de Valentina.....	274
<b>Figura 26</b> – Primeira versão da história de aventuras de Igor.....	278
<b>Figura 27</b> – Segunda versão da história de aventuras de Igor.....	279
<b>Figura 28</b> – Terceira versão da história de aventuras de Igor.....	279
<b>Figura 29</b> – Quarta versão da história de aventuras de Igor.....	280
<b>Figura 30</b> – Primeira versão da história de aventuras de Lucas.....	280

<b>Figura 31</b> – Segunda versão da história de aventuras de Lucas.....	283
<b>Figura 32</b> – Primeira versão da história de aventuras de Mariana.....	284
<b>Figura 33</b> – Primeira versão da história de aventuras de Manuel.....	286
<b>Figura 34</b> – Segunda versão da história de aventuras de Manuel.....	288
<b>Figura 35</b> – Primeira versão da história de aventuras de Clarice.....	289
<b>Figura 36</b> – Segunda versão da história de aventuras de Clarice.....	289
<b>Figura 37</b> – Modelo de história de aventura para a checagem de seus componentes .....	293
<b>Figura 38</b> – Terceira versão de história de aventura de Lucas.....	296
<b>Figura 39</b> – Terceira versão da história de aventuras de Mariana.....	299
<b>Figura 40</b> – Parte da terceira versão da história de aventuras de Manuel.....	301
<b>Figura 41</b> – Parte da quarta versão da história de aventuras de Manuel.....	302
<b>Figura 42</b> – Parte da terceira versão da história de aventuras de Clarice.....	303
<b>Figura 43</b> – Quarta versão da história de aventuras de Lucas.....	304
<b>Figura 44</b> –Terceira versão da história de aventuras de Mariana.....	306
<b>Figura 45</b> – Quarta e a quinta versões da história de aventuras de Valentina.....	307
<b>Figura 46</b> – Quinta versão da história de aventuras de Igor.....	308
<b>Figura 47</b> – Versões finais da história de aventuras das crianças.....	310

## **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Primeiro Modelo do gênero diário.....	169
<b>Quadro 2</b> – Desafio a partir do modelo do gênero diário.....	172
<b>Quadro 3</b> - Lista de palavras para a revisão ortográfica das crianças.....	211

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b> – Encontro de elementos da primeira página de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	152
<b>Foto 2</b> – Segundo modelo de página de diário.....	157
<b>Foto 3</b> – Desafio da primeira página de <i>Querido Diário Otário</i> .....	157
<b>Foto 4</b> – Encontro de fatos da segunda página de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	159
<b>Foto 5</b> – Encontro de opiniões da primeira página de <i>Querido Diário Otário</i> .....	161
<b>Foto 6</b> – Encontro de fatos da terceira página de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	163
<b>Foto 7</b> – Segundo modelo de página de diário.....	177
<b>Foto 8</b> – Desafio de montar a quarta página de <i>O diário de Anne Frank</i> .....	183
<b>Foto 9</b> – Resolução do desafio de montar a página do diário.....	185
<b>Foto 10</b> – Conceito de diário de Igor.....	190
<b>Foto 11</b> – Conceito de diário de Kátia .....	191
<b>Foto 12</b> – Conceito de diário de Kevin.....	191
<b>Foto 13</b> – Conceito de diário de Lucas.....	191
<b>Foto 14</b> – Conceito de diário de Mariana.....	192
<b>Foto 15</b> – Conceito de diário de Tina.....	192
<b>Foto 16</b> – Primeira versão da página de diário de Tina .....	197
<b>Foto 17</b> – Primeira versão da página de diário de Kevin.....	198
<b>Foto 18</b> – Primeira versão da página de diário de Igor.....	199
<b>Foto 19</b> – Primeira versão da página de diário de Lucas.....	200
<b>Foto 20</b> – Primeira versão da página de diário de Kátia.....	201
<b>Foto 21</b> – Primeira versão da página de diário de Mariana.....	202
<b>Foto 22</b> – Versão final da página de diário de Tina.....	215
<b>Foto 23</b> – Versão final da página de diário de Kevin.....	217
<b>Foto 24</b> – Versão final da página de diário de Igor.....	218
<b>Foto 25</b> – Versão final da página de diário de Lucas.....	219
<b>Foto 26</b> – Versão final da página de diário de Kátia.....	220
<b>Foto 27</b> – Versão final da página de diário de Mariana.....	221
<b>Foto 28</b> - Desafio de encontrar o início da história em Peter Pan e Wendy.....	260

**Foto 29** - Desafio de encontrar o problema em Peter Pan e Wendy.....260

**Foto 30** - Desafio de encontrar as aventuras e a ação finalizadora em Peter Pan e Wendy...261

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	16
<b>1.INTRODUÇÃO</b> .....	23
1.1 Atividade de estudo: caminho para apropriação de conceitos pelas crianças.....	40
<b>2. METODOLOGIA</b> .....	47
2.1 Materialismo Histórico-Dialético: método para a superação da alienação.....	50
2.1.1 Breve percurso histórico sobre a dialética.....	53
2.1.2 Materialismo histórico-dialético e Teoria Histórico-Cultural.....	57
2.2 Métodos de análise nas investigações da teoria histórico-cultural.....	60
2.2.1 A teoria da atividade.....	66
2.2.2 Atividade de estudo: um caminho para o ensino desenvolvimental.....	73
2.2.3 A estrutura da atividade de estudo.....	80
2.2.4 Ação cooperativa entre crianças: meio para a reflexão na atividade de estudo.....	92
2.3 Experimento didático-formativo: metodologia para uma educação desenvolvente.....	98
2.3.1 Experimento formativo.....	102
2.3.2 Experimento didático-formativo.....	104
2.4 Método de Análise dos dados.....	108
2.5 Caracterização do contexto da pesquisa.....	110
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	119
3.1 A descoberta e a comprovação das necessidades enunciativas das crianças.....	120
3.1.1 A descoberta do conceito de diário e a sua objetivação pelas crianças.....	128
3.1.2 Primeira ação de estudo: abstração substancial.....	131
3.1.3 Segunda ação de estudo: modelação.....	165
3.1.4 Terceira ação de estudo: transformação do modelo.....	178
3.1.5 Quarta ação de estudo: objetivação do objeto/fenômeno de estudo.....	193
3.1.6 Checagem dos elementos do diário e avaliação da conduta autora pelas crianças.....	208
3.2 A descoberta do conceito de história de aventura e a sua objetivação pelas crianças.....	225
3.2.1 Primeira ação de estudo: abstração substancial.....	236
3.2.2 Segunda ação de estudo: modelação.....	249
3.2.3 Terceira ação de estudo: transformação do modelo.....	255
3.2.4 Quarta ação de estudo: objetivação do objeto/fenômeno de estudo.....	263



3.2.5 Checagem dos elementos da história de aventura e avaliação da conduta autora pelas crianças.....	291
<b>4. CONCLUSÃO.....</b>	<b>321</b>
Referências.....	331

## APRESENTAÇÃO

“Todas as vitórias ocultam uma abdicação.”  
(Simone de Beauvoir, 1958 [2009], p. 243)

Diante da dura realidade de nossa sociedade dividida entre explorados e exploradores, deparamo-nos com o apelo incessante por ações democráticas para a diminuição das desigualdades sociais, uma vez que

O que podemos observar na sociedade de classes e, especialmente, na sociedade capitalista é que o sucesso dos interesses de grupos particulares resulta sempre no fracasso de certos interesses coletivos. Nas diversas instituições, ou formas de ser da sociedade, grupos de indivíduos se apropriam do controle material e ideológico e determinam parcialmente o destino de outros grupos. Podemos observar, por exemplo, que o rápido desenvolvimento das empresas particulares que operam no sistema de ensino acontece ao mesmo tempo em que se instala a degradação das possibilidades do ensino público. (MARINO FILHO, 2011, p. 21).

Os meios humanizadores de colaboração pedagógica podem contribuir para a diminuição dessas discrepâncias, porque ampliam a autonomia dos sujeitos ao proporcionar-lhes condições de apropriação dos conhecimentos necessários para se humanizarem e compreenderem a vida em sociedade, para terem chance de participar dela e, até mesmo, de transformá-la.

Usamos o adjetivo humanizador tendo em vista o processo humanizador, que, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, nos torna sujeitos histórico-culturais, capazes de superar os limites do corpo biológico, avançando na direção de um ser que cria cultura, transforma seu meio, ao mesmo tempo em que também se transforma. Tal processo implica a apropriação dos meios externos de desenvolvimento cultural e de desenvolvimento do pensamento, tais como a linguagem (oral e escrita), o desenho, o cálculo matemático, a memória lógica, o pensamento em conceitos etc., ou seja, de nossas funções psicológicas superiores. Em síntese, humanizamos à medida que nos educamos, tendo em vista a quantidade e a qualidade dos recursos materiais e das relações humanas disponíveis no meio em que esse processo de educação acontece. O meio exerce, então, função de fonte do nosso desenvolvimento como sujeitos sociais, pois é no meio que estão presentes as condições materiais, objetivas de desenvolvimento de nossas características essencialmente humanas, do desenvolvimento de nossa consciência e personalidade, enfim, de nosso processo humanizador.

Evidenciamos que atualmente não apenas na vida social e no trabalho, mas também nas relações interpessoais, a apropriação de conhecimentos se torna cada vez mais necessária, já

que ela se manifesta como um dos determinantes de desigualdades sociais. Uma educação de boa qualidade – que leve os sujeitos a pensar autonomamente – pode propiciar a todos os indivíduos uma adequada formação humana, que os tornem entes culturais, porque todos devem ter o direito de posse dos instrumentos necessários à participação na sociedade.

Entretanto, na escola atual,

[...] a transmissão dos conhecimentos acumulados pela cultura humana adquiriu o caráter de informações práticas, de meios para a solução de problemas imediatistas como possibilidade de aprovação em testes e concursos, ou capacitação operacional para a atividade de prestação de tarefas na atividade de trabalho, por exemplo. Deduz-se daqui o tipo de consciência fragmentada, alienada das necessidades socioculturais de desenvolvimento e aprimoramento humano, bem como o possível estranhamento em relação à realidade concreta, que permeia a formação da personalidade dos estudantes. (MARINO FILHO, 2011, p. 24).

Deste modo, a escola não pode esquecer seu papel fundamental – levar as crianças a se apropriarem dos conhecimentos já produzidos, além de ajudá-las a produzir novos conhecimentos, e, ao mesmo tempo, auxiliá-las a desenvolverem valores cada vez mais humanos. Para isso, a proposição de ações pedagógicas que propiciem aprendizagens científicas pode contribuir para o desenvolvimento humano e social das crianças para que construam sociedades pacíficas e democráticas.

Ao conceituarmos a linguagem tanto como um bem cultural, quanto como um instrumento de apropriação de saberes, uma vez que se materializa, na atualidade, como um importante meio de socialização e de desenvolvimento do pensamento dos sujeitos, podemos considerá-la o mais importante sistema de representação criado pelo homem. Enfocamos a formação de capacidades autorais por meio da criação de enunciados como uma meta de professores que lutam para que as classes excluídas usem esse instrumento de participação social para transpor os filtros sociais de exclusão.

A Teoria Histórico-Cultural concebe as capacidades como elementos psicológicos da personalidade que são o resultado do aperfeiçoamento histórico do processo de apropriação dos bens culturais e históricos da humanidade e de objetivação das conquistas obtidas por meio dos produtos de sua atividade. (LEONTIEV, 2004).

Conceituamos autoral, de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, como o processo de desenvolvimento do homem resultante de sua própria atividade, fruto do agir humano na transformação da realidade, ou seja, ser autor é estar em atividade. E, ainda, de acordo com Bakhtin (2010, 2016), como capacidade de objetivação ativa, sem alibis, do resultado do diálogo e das inter-relações socioideológicas do sujeito com seus outros, que esboçam o

encontro de palavras materializados na cultura, por meio dos mais variados gêneros do enunciado que caracterizam as interações humanas.

Ter as capacidades escritoras como objeto de aprendizagem justifica-se por razões que vão além do processo de ensino-aprendizagem, pois sua relevância social e o seu domínio são pressupostos tanto para a participação social, para evolução intelectual, quanto para a profissionalização das pessoas, por isso a aprendizagem da escrita tornou-se uma preocupação constante e é um tema muito recorrente tanto no cotidiano das escolas quando nas pesquisas acadêmico-científicas.

A questão da apropriação da linguagem escrita foi muito cara para mim, desde o início de minha experiência como professora de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no início dos anos 2000, porque, naquela ocasião, deparei-me com alunos que, apesar de cursarem o sexto ano, ainda não conseguiam escrever. Esse fato levou-me a procurar estratégias que pudessem auxiliar os alunos que já tinham concluído a primeira etapa do ensino fundamental a criar seus enunciados escritos, porque estavam ainda em processo de apropriação dessa linguagem.

No entanto, como professora de Língua Portuguesa, não me sentia capacitada para alfabetizar, porque não tinha a formação adequada para lidar com isso, visto que no curso de Letras não havia tido fundamentação científica sobre a apropriação da linguagem escrita. As necessidades de apropriação da escrita de meus alunos e a latente vontade de ajudá-los, levaram-me a cursar Pedagogia em 2009. Nesse curso, tive a oportunidade de conhecer e de me tornar membro do Grupo de Pesquisa *Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação* em que estudei modos humanizadores de ensinar os alunos a criarem seus próprios enunciados escritos. Com base nas apropriações teóricas proporcionadas por esses estudos, desenvolvi uma pesquisa teórico-prática com alunos do sexto ano do Ensino Fundamental que ainda não tinham se apropriado da conduta de criar textos. Esse estudo, orientado pelo Professor Doutor Dagoberto Buim Arena, não só me fez começar a pensar cientificamente sobre a apropriação e a objetivação da linguagem escrita, mas também a desejar cada vez mais pesquisar essa temática para ajudar as crianças das escolas onde trabalhava que, nesse momento, não podiam mais contar com o Projeto de Recuperação e Reforço, extinto desde aquela época. Desse modo, após a defesa de meu TCC, incentivada pela banca – composta pela Professora Doutora Stela Miller e pela Professora Doutora Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, resolvi fazer o mestrado e dar continuidade ao trabalho teórico-prático para melhorar a minha prática docente.

Ao cursar o mestrado, em 2015 e 2016, aprofundei meus estudos sobre os processos de apropriação e de objetivação da linguagem ainda complexos para mim. Naquele momento, iniciei minha participação no grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

Além dos estudos proporcionados pelos dois grupos de pesquisa e pelas leituras sugeridas por minha orientadora, Stela Miller, consegui encontrar nas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Marília, mais especificamente na linha de Teoria e Práticas Pedagógicas, conteúdos teóricos e práticas metodológicas que nortearam minha pesquisa, minhas concepções teóricas, minha prática e meu modo de ensinar.

Após o término do mestrado, em 2017, continuei a frequentar algumas disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação como aluna ouvinte. Nesse processo, na disciplina Educação Desenvolvimental e Atividade de Estudo, com a professora Stela Miller, o interesse em pesquisar as possibilidades de desenvolvimento da capacidade autoral por meio da atividade de estudo começou a ser nutrido em mim, porque comecei a ver a possibilidade de oferecer aos meus alunos uma conduta de estudo cujo enfoque é o conhecimento científico do objeto estudado.

No momento em que cursava a disciplina, atuava como professora de Língua Portuguesa em nonos anos do Ensino Fundamental e de Língua Alemã para jovens do Ensino Médio, e, a partir das reflexões metodológicas fomentadas pela disciplina, comecei a aplicar em minhas aulas os conhecimentos teóricos sobre a atividade de estudo, ao propor aos estudantes que criassem enunciados e os estudassem por meio da conceituação dos conhecimentos científicos sobre eles. Inicialmente, apliquei apenas as quatro primeiras ações da atividade de estudo<sup>6</sup>, mesmo assim, percebi que os estudantes se apropriavam dos conceitos dos gêneros do enunciado estudados e, conseqüentemente, conseguiam produzi-los com enfoque em seus elementos essenciais, porque tinham sido levados a pensar sobre eles e tinham conseguido

---

<sup>6</sup> As primeiras quatro ações da atividade de estudo - abstração substancial, modelação, transformação do modelo e objetivação do objeto/fenômeno de estudo – serão explicitadas no subitem desta tese intitulado - “2.2.3 A estrutura da atividade de estudo”. De acordo com Davíдов, inicialmente devemos desenvolver com as crianças as quatro ações iniciais que compõem a tarefa de estudo para que, paulatinamente, ao longo sucessivas realizações da tarefa de estudo, elas possam realizar a quinta e a sexta ações de estudo – controle e a avaliação, porque tais ações envolvem reflexão sobre as ações e sobre as apropriações ao longo do processo da resolução da tarefa de estudo, e isso requer o conhecimento prévio prático da dinâmica das quatro ações iniciais de estudo, visto que “A tarefa de estudo, que é tão somente o começo do desdobramento da atividade de estudo na sua plenitude, exige dos alunos da escola uma análise das condições de origem destes ou daqueles conhecimentos teóricos e o domínio das formas de ações generalizadas correspondentes. Em outras palavras, ao resolver a tarefa de estudo o aluno descobre no objeto sua relação de origem ou essencial” (DAVIDOV, 1999, p.3)

extrair sua essência<sup>7</sup> em meio a tantos elementos superficiais em seu plano das aparências. Ao ver que os estudantes eram capazes de enxergar o conhecimento em quatro dimensões – aparência, forma, conteúdo e essência<sup>8</sup>- e no movimento de suas contradições<sup>9</sup>, passei a não me contentar mais em oferecer os conhecimentos a eles em duas dimensões – apenas no plano da forma e do conteúdo, como fazia até o momento.

Entendemos o conceito de gênero do enunciado a partir do conceito de Bakhtin (2016, p. 11-12, grifos do autor) que afirma que “O emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.”

Visto ser o homem o conjunto de suas relações sociais, ao compreender a contradição como realidade ou como sua expressão, torna-se capaz de enxergar na educação não apenas seu momento de integração no projeto de dominação, exercido pela ação política existente, mas também seu momento possível de negação e resistência, em que toda e qualquer análise de

---

<sup>7</sup> A essência, também chamada de coisa em si e objeto do método dialético, não é imediatamente manifestada ao sujeito e sua captação só se torna possível por meio de suas manifestações. “Estas podem ser mais ou menos ricas, de acordo com o modo como revelam a essência” (CURY, 2000, p. 23).

<sup>8</sup> Para Marx (2008), cabe à ciência desvendar o “núcleo oculto” que se encerra nas “formas correntes de pensamento”, isto é, o senso comum cotidiano; cabe desvendar a essência que se oculta nas aparências da vida cotidiana. É preciso considerar ainda que há um conjunto de relações históricas por trás do cotidiano. Os objetos cotidianos não nascem do vazio. Ao se capturar a história que explica tais objetos, explica-se o seu ser. Para que se capture o objeto em sua essência devemos percorrer as trilhas que nos levem do “concreto real” ao “concreto pensado”, retornando ao real capturado em suas múltiplas determinações; que nos levam a sua objetivação. Desvendamos, então, a essência universal do objeto investigado. “Em suma, a realidade congrega fenômenos que são intervencidos e interdependentes, determinando, para sua explicação, a apreensão da totalidade dinâmica edificada por tais fenômenos e não a apreensão de cada um deles como partes isoladas que se somam” (MARTINS, 2011, p. 11).

<sup>9</sup> A contradição é a base do método dialético – o motor da realidade, porque revela a tensão entre o que já foi e o ainda-não, no sendo. Visto que “todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários” (CURY, 2000, p.31) Ignorá-la seria considerar a realidade como algo estático, seria retirar do real o movimento.

conjuntura de ver o real se deve apoiar em um modo de ver o mundo (CURY, 2000).

Vemos a contradição como uma marca presente e necessária à educação brasileira, uma vez que o saber disseminado se torna um possível veículo de oposição à própria sociedade capitalista e pode contribuir para sua modificação por meio da dinamização e a fermentação da contradição na educação para a superação do senso comum e da rejeição de um modo determinado de vida (CURY, 2000). Cabe ao professor - como intelectual - o papel importante na direção, organização e difusão de uma nova consciência<sup>10</sup>.

Do desejo de pôr em prática os conhecimentos teóricos sobre a atividade de estudo, como um meio de apropriação de conhecimentos teóricos, formou-se em mim a necessidade de investigar como a proposição das quatro primeiras ações de estudo<sup>11</sup>, para a apropriação do conceito de gêneros do enunciado, contribuiria para o desenvolvimento da capacidade de criação de textos pelas crianças. Elegemos o trabalho com a tarefa de estudo porque ela tem como base o conteúdo científico produzido historicamente, que é transformado, psicológica e didaticamente para as crianças e percorre um caminho que as leva à descoberta das condições sob as quais determinado conceito é visto em sua gênese, ao aprenderem, pela análise, a buscar a base para seu surgimento, o que lhes permitiria avançar no desenvolvimento de suas capacidades autorais na área da linguagem escrita.

Antes mesmo do início da pesquisa realizada, já havia escolhido os seus participantes, porque selecionei as crianças componentes de um projeto voluntário do Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, do qual participava há dois anos com a Professora Doutora Stela Miller e com outros voluntários desse grupo, em que auxiliávamos as crianças da turma do reforço escolar, de uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Marília – SP, a se apropriarem da linguagem escrita ao escreverem seus textos de modo autoral.

Por meio do relatório a seguir, exponho e analiso parte de um trabalho maior desenvolvido pelo grupo de pesquisa durante o período de quatro anos (2016-2019) dos quais enfocamos o último ano em que foi possível desenvolver as ações da pesquisa voltadas à formação dos conceitos e da criação, pelas crianças, de dois gêneros de enunciado, o diário e a

---

<sup>10</sup> “As instituições servem de mediadoras das ideias, como se fossem agências formais, mas socializam um saber que permite a possibilidade de surgirem intelectuais de fora do sistema, que orientem esse saber em função de outros interesses, distintos daqueles da classe hegemônica” (MARQUES, 2005, p. 163).

“Quando a educação revela as contradições da sociedade em que se insere, ela ajuda a gerar pressões que podem eventualmente levar a mudanças qualitativas para os grupos sociais” (MARQUES, 2005, p. 163).

<sup>11</sup> As quatro primeiras ações de estudo – abstração substancial, modelação, transformação do modelo e objetivação do objeto/fenômeno de estudo – compõem a tarefa de estudo.

narrativa de aventuras. Desse modo, exponho a seguir os resultados desse trabalho, frutos de um experimento didático-formativo, cujo resultado contribuiu não apenas para a formação das crianças como autoras, mas também, e, principalmente, para a minha formação, pois cada momento dedicado a essa pesquisa favoreceu infinitamente minha compreensão sobre as possibilidades de desenvolvimento das capacidades de criação de textos pelas crianças.

Essa pesquisa ajudou-me a responder às dúvidas que me angustiavam em relação a um modo de propor o estudo e a criação de gêneros do enunciado que não fossem alienantes e fez-me acreditar ainda mais na proposta da educação desenvolvente, e nos ideais vigotskianos que enfocam as potencialidades das crianças, por meio de um ensino que valoriza suas reservas cognitivas e suas capacidades em estado latente de desenvolvimento por meio da proposta de atuação em sua zona de desenvolvimento proximal<sup>12</sup>.

---

<sup>12</sup> “[...] a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados” (VIGOTSKI, 2007, p.125).



## 1. INTRODUÇÃO

“Palavra desprovida de pensamento é, antes de mais nada, palavra morta.”  
(Lev Semenovich Vigotski<sup>13</sup>, 2000c, p. 484)

Ao sabermos que as relações da criança com a cultura são condições primordiais para seu desenvolvimento, entendemos que cada geração começa a sua vida no mundo criado pelas gerações precedentes (LEONTIEV, 1978). Nesse processo, ela se apropria das riquezas deste mundo, ao participar das diferentes formas de atividade social e, assim, desenvolve as condutas especificamente humanas, uma vez que, a criança, ao apropriar-se desses instrumentos culturais, e torná-los ferramentas psicológicas que utiliza em suas objetivações como ser capaz de agir para transformar seu meio, atua não como simples reprodutora, mas como criadora.

Desse modo, no processo histórico de humanização, oferecer oportunidades de realização de atividades às crianças para a apropriação dos conhecimentos científicos, artísticos e outros, de forma crítica, que envolva análise dos objetos de estudo, reflexões e sínteses durante a realização do processo de aprendizagem do conteúdo relativo a esses objetos, constitui-se um caminho adequado para propiciar o seu desenvolvimento, pois, ao passo que se apropriam desses saberes por meio desse processo, elas os integram a sua personalidade e tornam-se cada vez mais autônomas. Nas palavras de Ilyenkov:

A mente, a capacidade de pensar de forma independente, toma forma e se desenvolve apenas no curso da assimilação individual da cultura intelectual da época. Falando apropriadamente, a mente não é outra coisa senão essa cultura intelectual, transformada em posse e legado pessoal, no princípio da atividade de uma pessoa. A “mente” é composta de nada mais que isso. Para usar a linguagem de elevada estatura da filosofia, é a riqueza espiritual individualizada da sociedade. (ILYENKOV, 2007, p.13, tradução nossa, aspas do autor).<sup>14</sup>

Entretanto, tornar a capacidade de pensar uma realidade da escola atual não tem sido fácil, pois há, na sociedade dividida em classes, problemas que afetam diretamente esse objetivo, apesar de sabermos que a educação não é homogênea e não reproduz simplesmente as relações de classe, mas articula-as à realidade. Observamos que a educação escolar proporciona

---

<sup>13</sup> O nome desse intelectual soviético, por apresentar grande variação nas referências utilizadas nesta pesquisa, será grafado, ao longo deste texto, de acordo com as diferentes maneiras de grafia das obras que serão mencionadas. Além da forma apresentada acima, estarão presentes as possibilidades: Vigotskii, Vygotsky, Vygotski e Vigotsky

<sup>14</sup> The mind, the ability to think independently, takes form and develops only in the course of individual assimilation of the intellectual culture of the epoch. Properly speaking, the mind is none other than this intellectual culture, transformed into a personal possession and legacy, into the principle of a person’s activity. “Mind” is made up of nothing else but this. To use the high-flown language of philosophy, it is the individualized spiritual wealth of society.

níveis distintos de ensino às crianças: o dirigido aos filhos dos trabalhadores, que oferece conteúdos voltados para a preparação técnica, com a oferta mínima de conhecimentos teóricos; e o outro, direcionado às crianças dos setores socialmente privilegiados, para garantir os interesses desses setores, que contempla os conhecimentos mais elaborados, para que esse “[...] ensino dê aos seus filhos uma preparação e desenvolvimento psíquico que lhes garanta a participação na direção das diversas instâncias sociais” (DAVÍDOV, 1988, p.164). Apesar de haver um consenso entre educadores críticos em relação a uma recusa radical do currículo de resultados voltado para a formação de capacidades produtivas no interesse do mercado (LIBÂNEO, 2020), ainda nos deparamos muito com uma educação precarizada para a classe trabalhadora.

O problema da precarização da educação oferecida para a grande parcela da população de filhos dos trabalhadores pode ser comprovada com os dados publicados pelo MEC (Ministério da Educação), referentes ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) do ano de 2015, que revelam que, apesar dos doze anos que as crianças ficam na escola, elas ainda saem com dificuldades de expor suas ideias por meio de criações verbais escritas, ou seja, são impedidas de desfrutar de uma parte significativa do conhecimento acumulado ao longo da história.

Visto que o acesso de crianças à Educação Básica na segunda metade do século XX não foi acompanhado pela ênfase na qualidade dos processos de ensino necessários para sua formação. Ainda hoje, segunda década do século XXI, esse é um objetivo a ser atingido, não pelas políticas públicas, porque o seu interesse é outro, mas por iniciativas de trabalhos coletivos e solidários da área de Educação. Nestas duas primeiras décadas do século XXI, foram elaborados, na área de alfabetização, pelos governos federais, o PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2000), o Pró-letramento (2008), o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2014) e o Programa Mais Alfabetização (2018). Tais políticas governamentais, de esquerda e de direita, não alteraram nem os dados qualitativos, nem os quantitativos na alfabetização, conforme demonstram dados da pesquisa Educação 2017, divulgada no mesmo ano, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), baseada nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (Pnad – Contínua), que afirma haver 11,5 milhões de analfabetos com mais de 15 anos no Brasil.

Essa situação se complica ainda mais, com o momento que vivemos hoje, ao iniciamos a terceira década do século XXI, num momento de transformações de ordem política, social, econômica e ideológica que traz nefastas consequências para a educação, bem como para a vida

dos trabalhadores e para a defesa dos direitos humanos: o poder central decisório está nas mãos “de uma ‘nova direita’ que procura combinar o liberalismo econômico [...] com o autoritarismo social” (FREITAS, 2018, p. 13), com o objetivo de “implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem garantias do processo de acumulação” (FREITAS, 2018, p. 22).

Tudo passa pela lógica do livre mercado. Para a educação, isso se reflete nas demandas para a privatização das escolas públicas, na livre concorrência, na meritocracia para a definição da qualidade das escolas e dos profissionais que nelas trabalham, e na padronização curricular pela via da Base Nacional Comum Curricular e das avaliações feitas em nível nacional.

Em termos de suas finalidades, as propostas para a área de educação, dentro dessa lógica, visam ao preparo do educando para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, almejam a garantia de que a educação dada esteja dentro dos limites da visão de mundo adotada por seus defensores.

Libâneo (2020) relata que em sua pesquisa empírica acerca do impacto de políticas públicas neoliberais sobre o funcionamento interno das escolas, baseadas na obrigação de resultados na qualidade do ensino, ao contrário do que tais políticas anunciam, produzem uma qualidade de ensino tanto restrita quanto restritiva em relação às possibilidades de as escolas promoverem o desenvolvimento humano das crianças.

Percebemos que as medidas governamentais prognosticadas em documentos oficiais não foram capazes de promover grande melhora na qualidade da alfabetização brasileira (GRACINO, 2018). Essa realidade se comprova em sérias dificuldades de leitura e de escrita que têm sido reveladas pelos exames oficiais que avaliam a proficiência dos alunos do Ensino Básico em língua materna.

Embora todas as reformas pensadas e implantadas pelo poder ora instituído mantenham e aprofundem a divisão entre explorados e exploradores, entre os que têm acesso a boas escolas e os que se submetem, sem possibilidade de escolha, à realidade das instituições escolares oficiais, nem sempre dotadas de recursos adequados para seu funcionamento, a prática social gera contradições que põem em xeque a ordem estabelecida e oportunizam a mobilização de forças contrárias, manifestadas por ações democráticas que advêm da necessidade de diminuição das desigualdades sociais. Em todas as instâncias da vida social, em especial no trabalho e nas relações interpessoais, a apropriação de conhecimentos para além daqueles necessários à formação profissional restrita torna-se cada vez mais necessária. A busca desse

conhecimento e todos os meios necessários para a sua obtenção passam a ser o conteúdo das reivindicações das camadas sociais mais afetadas por essas reformas: boas escolas para todos, igualdade de acesso a todos os níveis de escolarização, bibliotecas e demais recursos materiais adequados, inclusive os tecnológicos, disponibilizados nos espaços escolares etc.

Esse problema é visto por um prisma ainda mais amplo se somado à tese desenvolvida pelos estudiosos filiados à Teoria Histórico-Cultural (THC) que não concebe o desenvolvimento humano como um processo natural, mas como fruto das aprendizagens dos conteúdos culturais que os indivíduos realizam em interação com seus pares, ao considerar como indispensável e absolutamente essencial, dentro dessa perspectiva, tanto o papel da educação e do ensino quanto do professor.

Diante dessa dura realidade brasileira, e consciente de que “[...] é o conhecimento que favorece mais autonomia, mais visão crítica da realidade, mais desenvolvimento das capacidades humanas para ter uma vida digna, emancipada, para atender às demandas concretas da vida” (LIBÂNEO, 2020, p. 47), buscamos propor um caminho de ensino-aprendizagem que articulasse os conteúdos, os modos de aprender das crianças e as práticas socioculturais de seu dia-a-dia em prol do “[...] acesso aos conhecimentos culturais e científicos como meio de promoção e ampliação do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos, em estreita articulação com suas práticas socioculturais e institucionais, e como condição de superação das desigualdades educativas” (LIBÂNEO, 2016, p. 38, tradução nossa<sup>15</sup>).

A educação é, desse ponto de vista, como já afirmamos, um processo essencial para o desenvolvimento humano, e as ações pedagógicas levadas a efeito na escola, dentro dessa compreensão, em vez de considerarem as aprendizagens das crianças como se fossem parte de um desenvolvimento natural, ou seja, como dependentes de sua maturação, organizam-se de modo a dar as condições para a criação de novas necessidades capazes de suscitar motivos realmente eficazes que as orientem no seu processo de aprendizagem que promova desenvolvimento de sua personalidade.

Em um processo educativo que não seja conduzido dentro dessa proposta, a apropriação do conhecimento teórico como potencialidade transformadora da realidade fica restrita a um processo de determinação heterônoma, tanto quanto a liberdade e o poder de objetivação de necessidades pessoais. Nesse contexto, as necessidades criadas na atividade escolar não se

---

<sup>15</sup> l'accès aux connaissances culturelles et scientifiques commemojen de promouvoir et d'élargir le développement des processus psychiques supérieurs des étudiants, en étroite articulation avec leurs pratiques socioculturelles et institutionnelles, et comme condition pour surmonter les inégalités scolaires.

materializam na autonomia discente, mas na dependência de controle e orientação do docente para as decisões mais relevantes da produção da vida social, ao caracterizar, com essa abordagem, uma escola que tem a dominação como forma naturalizada das relações nela estabelecidas.

Nessa realidade, a aprendizagem dos atos de escrita não é vista como um conhecimento científico que também se estabelece como um modo de acesso aos outros conhecimentos científicos, visto que o fracasso na apropriação da linguagem escrita torna irrealizáveis as propostas escolares, dependentes das capacidades escritoras, para crianças. Quando não conseguem realizar as atividades propostas pela escola por meio de atos de escrita, a escola para elas se transforma em um ambiente de difícil inserção, pois parte considerável das atividades diárias são propostas por meio de gêneros enunciativos escritos, e elas, por estarem ainda numa fase inicial de desenvolvimento de suas capacidades escritoras, não acompanham o restante da turma e, por isso, isolam-se ou encontram uma maneira de manifestar seu sentimento de revolta por meio da indisciplina.

Esse fracasso, se dá porque

O órgão do pensamento é muito mais facilmente aleijável do que qualquer outro órgão do corpo humano. E é muito difícil - depois de uma certa idade, totalmente impossível - consertá-lo. Para aleijar é simples - por meio de um sistema de exercícios "não-naturais". E um dos métodos mais confiáveis de tal incapacitação do cérebro e do intelecto é a memorização formal do conhecimento. É precisamente por esse método que se produzem pessoas "obtusas" - isto é, pessoas com poder atrofiado de julgamento. Pessoas que não conseguem relacionar competentemente o conhecimento geral que dominaram com a realidade, e que, portanto, fazem uma confusão das coisas. (ILYENVOV, 2007, p. 13, tradução nossa, aspas do autor<sup>16</sup>).

Diante do que foi dito, consideramos o domínio da linguagem um ponto fundamental no processo de humanização das crianças, porque para elas

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia. (LEONTIEV, 2004, p. 348).

---

<sup>16</sup> The organ of thinking is much more easily crippled than any other organ of the human body. And it is very difficult—after a certain age, quite impossible—to mend. To cripple it is simple—by means of a system of “unnatural” “exercises.” And one of the most reliable methods of such crippling of the brain and intellect is the formal memorization of knowledge. It is precisely by this method that “stupid” people are produced—that is, people with an atrophied power of judgment. People who are unable competently to relate the general knowledge they have mastered to reality and who therefore make a mess of things.

Nesse processo, os limites do caráter biológico, que a criança traz ao nascer, imposto à espécie humana, são superados, quando ela incorpora os significados culturais que historicamente foram desenvolvidos pelos que a antecederam. Em outros termos, nesse processo, ela se humaniza. Por essa razão, a “[...] universalidade do ser humano, as características de todo ser humano, os direitos humanos, são a referência para uma prática educativa emancipatória” (LIBÂNEO, 2020, p. 47).

Assumimos, com isso, a importância fundamental da educação no processo de desenvolvimento das capacidades humanas de quem aprende, uma vez que por meio dela se estabelece a mediação entre as novas gerações e a produção sociocultural acumulada pela humanidade, porque é sempre necessário, para a criança aprendente, estar em um processo ativo para aprender, pois só assim ela poderá não apenas se transformar, mas também modificar os objetos da cultura. Nesse processo, a educação se caracteriza, para os aprendizes, como um meio possibilitador de processos de humanização e de formação de sua personalidade, proporcionando-lhes melhores condições de vida.

Desse modo, a escola passa a ser vista como lugar de formação cultural, com a responsabilidade de democratização da sociedade e de promoção de inclusão social, ao proporcionar a apropriação, pelas crianças, dos saberes sistematizados inscritos na cultura acumulada historicamente, ao promover, como consequência desse processo de aprendizagem socialmente mediada, o desenvolvimento de suas capacidades humanas.

A escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias; desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento; formem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais-cidadãos. Essa escola requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento, o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade pelos alunos, sendo nessa condição que pode contribuir para a redução da diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. (LIBÂNEO, 2020, p. 42).

No entanto, percebe-se que há uma carência de ações concretas que conduzam a esse fim, uma vez que a escola prioriza o conhecimento formal em detrimento do conhecimento teórico-científico dos conceitos: “As desvantagens de tal educação descontextualizada são bem conhecidas. Quando a ação é aprendida a partir de contextos não autênticos, ela perde seu ímpeto motivacional e como consequência, o aprendizado torna-se chato e sem sentido” (ZUCKERMAN, 2003, 179, tradução nossa<sup>17</sup>).

---

<sup>17</sup> The disadvantages of such out-of-context education are well known. When action is learned from non-authentic contexts, it loses its motivational impetus and as a consequence, learning becomes boring and meaningless.

Vale lembrar, entretanto, que

Quando os indivíduos assimilam uma imagem ideal apenas formalmente, como um esquema e uma sequência de operações rígidos, sem entender sua origem e conexões com a realidade real (não idealizada), eles são incapazes de adotar uma atitude crítica em relação à imagem como um objeto separado que é diferente deles. É como se eles se fundissem com ele e não pudessem olhá-lo de fora como um objeto que pode ser comparado com a realidade ou alterado de acordo com a realidade. Nesse caso, estritamente falando, não é o indivíduo que está agindo com a imagem ideal, mas sim uma imagem dogmatizada que age dentro e por meio do indivíduo. Aqui não é a imagem ideal que é uma função do indivíduo, mas o indivíduo que é uma função da imagem, que domina a consciência do indivíduo como um esquema formal atribuído externamente [...] como um sistema de regras indiscutíveis de origem desconhecida. (ILYENKOV, 2008, p. 184, tradução nossa<sup>18</sup>)

Para tal problema, propomos um ensino que transgrida o paradigma de trabalho educativo com objetos estáveis e memorizáveis, porque esse trabalho educativo não considera a realidade socialmente construída e nem as possibilidades das inter-relações sociais verbais estabelecidas entre seus participantes, uma vez que no ensino tradicional, o ato de

[...] “atulhar”, apoiado por interminável “repetição” (que deveria ser chamada não a mãe, mas sim a madrasta da aprendizagem), paralisa o cérebro e o intelecto. Paradoxalmente, quanto mais verdadeiras e “inteligentes” as verdades inculcadas pelo atulhamento, mais incapacitante é o efeito. O ponto é que uma ideia tola e sem sentido da própria cabeça da criança logo será dissipada pela experiência: quando tal ideia se choca com fatos, a criança será forçada a duvidar, a comparar, a perguntar por que, e, em geral, a “queimar seus miolos”. Uma verdade “absoluta”, pelo contrário, nunca lhe dará ocasião para fazer essas coisas. “Quebrar a cabeça” é contra indicativo de absolutos: estes são sem movimentos e almejam somente mais e mais “confirmações” de sua infalibilidade. É por essa razão que uma “verdade absoluta” memorizada sem compreensão torna-se para o cérebro algo como um trilho para um trem ou um tapa-olhos para um cavalo. O cérebro cresce acostumado a mover-se apenas ao longo de trilhos batidos (por outros cérebros). (ILYENKOV, 2007, p.14, tradução nossa, aspas do autor).<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> When individuals assimilate an ideal image only formally, as a rigid scheme and sequence of operations and without understanding its origin and connections with real (non-idealized) reality, they are unable to adopt a critical attitude towards the image as a separate object that is different from them. It is as if they merge with it and cannot look at it from the outside as an object that can be compared with reality or altered according to reality. In this case, strictly speaking, it is not the individual who is acting with the ideal image, but rather a dogmatized image that acts within and through the individual. Here, it is not the ideal image that is a function of the individual, but the individual that is a function of the image, which dominates the individual's consciousness as a formal scheme attributed externally [...] as a system of indisputable rules of unknown origin.

<sup>19</sup> “Cramming,” backed up by endless “repetition” (which should be called not the mother but rather the stepmother of learning), cripples the brain and intellect. Paradoxically enough, the truer and “cleverer” the truths inculcated by cramming the more crippling the effect. The point is that a stupid and nonsensical idea from the child’s own head will soon be dispelled by experience: when such an idea clashes with facts the child will be forced to doubt, to compare, to ask why, and—in general—to “rack his brains.” An “absolute” truth, by contrast, will never give him occasion to do those things. “Brainracking” of any sort is counter indicative of absolutes: they are motionless

Assim, para propor uma educação por meio do pensar, enfatizamos as contribuições que a escrita da vida real pode trazer às crianças durante a aprendizagem de seus atos, porque essa proposta elege a própria atividade de criação, diferentemente de propostas de exercícios que configuram a escrita como transcrição da fala – que gera efeitos que se evidenciam, não apenas nos índices de evasão e de repetência, mas também nos resultados de um ensino da escrita sem sentido, que se materializa em ações sem consciência e desvinculadas da práxis, por transformar a escrita em um instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, 2014).

Dentro desse enfoque, a escrita se fecha em si mesma, ao conduzir apenas ao conhecimento estrito dos aspectos técnicos do sistema de representação da língua, diferentemente do ensino que é organizado de modo a possibilitar que a criança crie seus atos de escrita por meio do conhecimento das características do gênero do enunciado que focaliza em sua produção, ao enfatizar o modo como a linguagem se materializa no cotidiano das pessoas, por meio de suas condições de produção, com endereçamento a alguém. Assim considerado, o processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita possibilita à criança desenvolver a compreensão de como os textos são produzidos no plano de seus conteúdos, no plano de suas formas, em sua essência e em sua aparência<sup>20</sup>, visto que

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. (KOSIK, 1976, p. 15).

Entretanto, o ensino apenas dos aspectos aparentes da linguagem – que aliena as crianças -, cujo enfoque são as micropartículas da língua, ainda se manifesta na escola, ao configurar um processo que se apoia na concepção mecanicista e associativa do processo de aprendizagem. Na prática, esse enfoque conduz à aprendizagem fragmentada da escrita, com base nas unidades da língua (fonemas, sílabas ou letras) de forma descontextualizada, e o processo de ensino da língua configura-se como uma transmissão de técnicas que têm como

---

and crave only more and more “confirmations” of their infallibility. It is for this reason that an “absolute truth” crammed without understanding becomes for the brain something like a track for a train or blinkers for a workhorse. The brain grows accustomed to move only along beaten (by other brains) tracks.

<sup>20</sup> “A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno” (KOSIK, 1976, p. 15).



foco a caligrafia e o estabelecimento de relações entre fonemas e grafemas, muitas vezes, de forma imposta, porque não tem origem nas necessidades das crianças e, por essa razão, essas aprendizagens são esvaziadas de sentido vital para elas.

Em contraponto a esse tipo de ensino, podemos propor às crianças processos de ensino-aprendizagem que considerem a criação de necessidades, ao formar sentidos tanto sociais quanto pessoais nas crianças, que estão na base da orientação psicológica e da criação de interesses, uma vez que

Avaliamos que a criação de necessidades está relacionada à formação também do caráter afetivo e emocional no processo de significação e internalização dos conteúdos e objetos de estudo, o que significa afirmar que está ligado à formação da personalidade e ao posicionamento que o sujeito assume diante de sua atividade. Tem, portanto, importância para a forma de relacionamento pessoal com a atividade de estudo. A autoria do estudante esperada como efetivação das capacidades pretendidas pelo ensino relaciona-se a esse posicionamento afetivo, emocional e consciente. (MARINO FILHO, 2011, p. 25).

Desse modo, ao contrariar as perspectivas mecanicistas e associativas da língua, que consideram que uma criança escreve no momento em que ela desenvolve habilidades instrumentais, tais como a cópia, a memorização e a habilidade de fazer correspondências entre sons e letras, em que se permite às crianças criarem seus enunciados apenas após um longo caminho de domínio do sistema de correspondência sons/letras ou sons/sílabas, porque compactua com “[...] o mais vívido exemplo da contradição básica no ensino da escrita, em que [...] a escrita é ensinada como uma habilidade motora, e não como uma atividade cultural complexa.” (VIGOTSKI, 2007, p. 143), valorizamos o ato de escrever com função social, porque a linguagem se relaciona com enunciados repletos de sentido por meio do estabelecimento de relações dialógicas<sup>21</sup> endereçadas a alguém.

---

<sup>21</sup> Por meio das relações dialógicas mediadas pela linguagem, tomamos consciência de tudo o que nos cerca. Sobre a tomada de consciência, Marx e Engels nos explicam que “A consciência é, naturalmente, antes de tudo a mera consciência do meio sensível mais imediato e consciência do vínculo limitado com outras pessoas e coisas exteriores ao indivíduo que se torna consciente; ela é, ao mesmo tempo, consciência da natureza que, inicialmente, se apresenta aos homens como um poder totalmente estranho, onipotente e inabalável, com o qual os homens se relacionam de um modo puramente animal e diante do qual se deixam impressionar como o gado; é, desse modo, uma consciência puramente animal da natureza (religião natural) – e, por outro lado, a consciência da necessidade de firmar relações com os indivíduos que o cercam constitui o começo da consciência de que o homem definitivamente vive numa sociedade. Esse começo é algo tão animal quanto a própria vida social nessa fase; é uma mera consciência gregária, e o homem se diferencia do carneiro, aqui, somente pelo fato de que, no homem, sua consciência toma o lugar do instinto ou de que seu instinto é um instinto consciente. Essa consciência de carneiro ou consciência tribal obtém seu desenvolvimento e seu aperfeiçoamento posteriores por meio da produtividade aumentada, do incremento das necessidades e do aumento da população, que é a base dos dois primeiros. Com isso, desenvolve-se a divisão do trabalho, que originalmente nada mais era do que a divisão do trabalho no ato sexual e, em seguida, divisão do trabalho que, em consequência de disposições naturais (por

A escrita como uma técnica de memorizar sinais gráficos e reproduzi-los, reduz-se à apropriação de sinais, porque o sinal é um objeto imóvel e unitário, sem possibilidades de refrações, por ser somente um meio técnico pelo qual se aponta para algum objeto ou ação definida e imóvel. O sinal não se relaciona ao ideológico<sup>22</sup>, uma vez que é parte do universo dos objetos técnicos, e, conseqüentemente, não possui nenhuma relação com a materialidade da vida, pois só é relacionado a algo que pode ser submetido a testes (VOLÓCHINOV, 2017).

Por essa razão, o sinal não tem valor linguístico algum, pois é percebido pelo outro, no processo de troca verbal, como apenas um sinal. Entretanto, quando ele passa a ser orientado por uma situação social de troca verbal, constitui-se como um signo, com mobilidade para ser compreendido em âmbitos particulares, repleto de valor para os participantes da inter-relação.

Quando a língua é tomada como um código, ela é vista e tratada como uma entidade abstrata e passa a ser estudada em suas propriedades autônomas por meio dos sinais (MARCUSCHI, 2008), ou seja, quando o sistema abstrato da língua se torna o objeto de estudo privilegiado, a língua viva, tomada como instrumento de interação entre os sujeitos sociais, fica à margem.

O movimento da pesquisa realizada focou-se em tirar o estudo da linguagem viva da margem, por meio da atividade de estudo para a formação do conceito de gêneros do enunciado, ao centralizar os processos de ensino e de aprendizagem em uma abordagem metodológica que considera as propostas de criação de atos de escrita a partir das formas típicas de enunciados, introduzidas na experiência e na consciência dos sujeitos, por meio de situações reais de troca verbal, que consideram como fonte de aprendizagem o conhecimento da essência do objeto esperado no final da criação do texto; isto é, consideramos uma abordagem de ensino cuja descoberta da essência do gênero do enunciado em criação seja a base para o processo de elaboração dos textos. Isso contribui para a aprendizagem da escrita não alienada e evita que a relação que o sujeito faz entre o conhecimento e sua existência real seja fendida e dicotomizada, já que “A caracterização psicológica do pensamento teórico como método generalizado de ação

---

exemplo, a força corporal), necessidades, casualidades etc., desenvolve-se por si própria ou ‘naturalmente’.” (MARX & ENGELS, 2007, p. 35).

<sup>22</sup> Compreendemos o ideológico “[...] em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica)” (FARACO, 2009, p. 47).

pressupõe a descoberta de sua estrutura interna e dinâmica, bem como a identificação dos meios subjetivos para realizá-lo” (MEDVEDEV & NEZHNOV, 2018, p. 324, tradução nossa<sup>23</sup>).

Diante dessas constatações, combatemos, na pesquisa aqui relatada, a prática de escrita como reprodução do enunciado alheio, uma vez que essa conduta contraria até mesmo os documentos oficiais, norteadores das propostas educacionais para o ensino da língua materna, ao direcionarem o trabalho do professor para os gêneros do enunciado e ao enfatizarem que esse direcionamento proporciona aos alunos a escrita dos diversos gêneros do enunciado e desenvolve suas capacidades linguísticas de organização sequencial, de compreensão dos recursos linguísticos necessários para a elaboração de um texto e sua capacidade autoral (BRASIL, 1998).

Sobre a apropriação da linguagem, vale lembrar que, na escola, há ainda a permanência do ensino da transcrição da linguagem oral, do traçado das letras, a grafia de palavras isoladas das situações extraverbais – denominado como ensino da escrita, sem que os atos de escrever sejam, de fato, necessários dentro da atividade que a criança realiza, sem que as finalidades sociais desses atos sejam compreendidas por ela; não é possível compreender letras soltas na prática social, pois vogais ou consoantes só fazem sentido quando compõem um enunciado em uma situação extraverbal, ou seja, as situações extraverbais agregam valor ao enunciado são suas relações com a realidade concreta, elas “[...] tornam os enunciados verdadeiros ou falsos, belos etc.” (BAKHTIN, 2016, p. 101).

A criança não se relaciona com a linguagem por meio de letras, de sílabas ou de palavras soltas, mas dialoga com a situação extraverbal, com intenções enunciativas suas e dos outros. O domínio da linguagem escrita é uma apropriação do tipo superior, que se efetiva primeiramente na atividade externa (interpessoal) que, em seguida, é internalizada pela atividade individual, regulada pela consciência (VIGOTSKY, 2007), e implica reflexões e compreensões cognitivas do mundo, como resultado da construção subjetiva socialmente mediada pelos signos. Além disso, a necessidade de concretizar a linguagem interior, torna a apropriação dos atos de escrita bastante complexa para a escola dar conta de realizar.

Visto que a linguagem escrita se concretiza nas trocas verbais entre os sujeitos, por meio de enunciados no processo dialógico, no momento em que a palavra de um sujeito entra em contato com a palavra do outro, são geradas contrapalavras em uma interatividade complexa e dinâmica, a linguagem escrita deve conservar sua função social - (1) ao tornar-se necessária

---

<sup>23</sup> The psychological characterization of theoretical thinking as a generalized method of action presumes the discovery of its inner structure and dynamic, as well as the identification of the subjective means for realizing it.

para a criança – para que a ela tenha um motivo para escrever; (2) ao fazer sentido para quem a aprende – enunciados inseridos em uma situação extraverbal, como se dá na vida e (3) ao permanecer calcada na realidade – ao superar o ensino de sons e letras ou palavras isoladas (VIGOTSKI, 2000b).

Diante disso, consideramos como condição *sine qua non* para que se efetive o processo de aprendizagem da linguagem escrita que o ensino de seus atos se dê sob a forma de gêneros do enunciado, ou seja, um ensino que conceba a criação de determinados tipos de enunciados, conhecidos e reconhecidos por todos em uma dada sociedade, para determinadas situações enunciativas, porque eles possibilitam a materialização de trocas verbais entre falantes de uma dada língua.

A linguagem escrita torna-se, nessa perspectiva, instrumento de reflexão e de organização do pensamento, e não uma habilidade a ser ensinada mecanicamente. Os atos de escrita, ao serem apropriados pelas crianças em suas atividades, adquirem as conotações históricas, sociológicas, psicológicas e culturais que lhes são próprias, porque lhes são apresentados por inteiro e em movimento, em uma relação dialética que estabiliza modos de materialização enunciativa e, ao mesmo tempo, transforma esses modos de materialização dos enunciados, por influência das circunstâncias das trocas verbais, vivenciadas em situações reais, concretas e únicas, inseridas na atividade humana, provocadoras de reestruturações que modificam, ampliam e renovam os próprios gêneros do enunciado. Nessa relação dialética, não apenas os gêneros do enunciado se transformam, mas também os interlocutores se modificam mutuamente e a seus próprios processos cognitivos.

Como a linguagem é viva, os atos de escrever devem ser elementos da vida da criança, endereçados a alguém. Logo, não pode haver interlocutor abstrato quando se quer trabalhar com a língua viva (VOLOCHÍNOV, 2017). Uma vez que a realização de atos de escrita se dá no processo social, entre interlocutores reais, ela nem se aproxima de ser um amontoado de fragmentos ou de frases desconexas e não endereçáveis.

O desafio é envolver a criança no seu processo de aprendizagem: quando os atos de escrever se distanciam da relação dialógica entre a criança e sua experiência na relação com o outro, nela não se desperta a necessidade de realizar esses atos. Essa necessidade não nasce com a criança. Necessidades e sentidos precisam ser formados, e se formam a partir das experiências vividas com a escrita em processos de interlocução. Não basta, então, que a criança observe um fenômeno ou que ela ouça as explicações do professor para que um conteúdo se torne consciente para ela; esse conteúdo deve ser objeto das ações que a criança realiza e que fazem parte de sua

atividade dentro da qual os objetivos correspondentes a cada uma delas estão ligados ao motivo gerador da atividade. Temos então que “[...] a criança assimila um certo material sob a forma de atividade de estudo somente quando ela tem uma necessidade e motivação interior para tal assimilação” (DAVÍDOV, 1999a, p. 2).

Ao considerar-se que, por meio da interação com o outro, a criança que aprende insere-se nas atividades e, assim, apropria-se dos conhecimentos e das habilidades, das aptidões e das capacidades essencialmente humanas e leva adiante os seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento, o processo de ensino dos atos de escrever, para a criança ser inserida tanto na cultura escrita, quanto em atividade, precisa ser organizado em torno dos atos sociais humanos de leitura e de escrita, porque tais atos demandam os enunciados a serem empregados nas situações sociais de troca verbal. Caso contrário, a criança passa a conceber a língua materna como um aglomerado de partículas artificiais, pertencente apenas à cultura escolar, desvinculada da vida real.

Temos consciência de que

[...] a primeira questão “Que processo psicológico investigarei em meu estudo experimental?” deve ser seguida pela questão “Em qual estágio de desenvolvimento o(a) processo/função estudado(a) está?” Colocando de forma mais simples, o “desenvolvimento experimental” (desenvolvimento em condições criadas especialmente) deve ocorrer dentro dos limites da “zona de desenvolvimento proximal”. (VERESOV, 2014, p. 141, tradução nossa, aspas do autor<sup>24</sup>).

Com base nas duas questões anteriores, e, ainda, ciente de que a necessidade expressa um estado de carência, que faz o sujeito ir à busca de um objeto que a supra, ao motivá-lo a agir, esta pesquisa não foi concebida aleatoriamente, porque a investigação científica começa pelo problema, que segundo Kopnin (1978, p. 230) “é a expressão das necessidades práticas que impulsionam o pensamento no sentido da procura de novos resultados.”

Então, além dos motivos e das necessidades geradoras da pesquisa vinculados a seu problema, o problema desta pesquisa vinculou-se a reflexões sobre se o que se investigou (o que foi proposto às crianças) estava na sua zona de desenvolvimento proximal, ao materializar-se justamente na seguinte questão: **É possível criar condições para as crianças desenvolvem capacidades de criação de enunciados por meio da atividade de estudo?**

---

<sup>24</sup> [...] the first question "What psychological process will I investigate in my experimental study?" should be followed by the question "What stage of development is the process / function studied in?" Put more simply, "experimental development" (development in specially created conditions) must occur within the limits of the "proximal development zone".

Ressaltamos que a preocupação em buscar proposições que estivessem ao alcance cognitivo das crianças se deve às considerações de Vigotski de que “[...] as observações mostram que um prazo demasiado tardio é algo tão ruim, para a instrução quanto um excessivamente precoce” (VIGOTSKI, 2020, p. 146).

Desse modo, de acordo com Vigotski (2020), para qualquer tipo de ensino existe um prazo que mais favorece a aprendizagem e o consequente desenvolvimento do indivíduo, porque o ensino em um determinado período tem mais efeito no desenvolvimento mental da criança. Assim, o ensino muito precoce para as capacidades da criança ou muito tardio em relação a essas capacidades – o que também pode ser visto como a falta de instrução – não terá efeito pleno no desenvolvimento cognitivo infantil. Nesse último caso, a falta prolongada de ensino torna-se um freio para o desenvolvimento mental da criança.

Consideramos, então que

A Atividade de Estudo é fundamental na idade escolar, porque em primeiro lugar, por seu intermédio se realizam as relações básicas da criança com a sociedade; em segundo lugar, na escola, é realizada a formação tanto das qualidades fundamentais da personalidade da criança de idade escolar, como dos distintos processos psíquicos. Sem a análise do processo de formação da Atividade de Estudo e de seu nível, é impossível explicar as neoformações fundamentais que surgem na idade escolar. (ELKONIN, 2019b, p. 141).

Acreditamos que ao propor a atividade de estudo para as crianças já inseridas na cultura escolar proporcionaríamos a elas possibilidades de desenvolvimento qualitativo de sua personalidade, uma vez que esse tipo de atividade ajuda a promover o desenvolvimento cognitivo das crianças a partir de seus anseios e de suas necessidades, porque além de considerar o processo motivacional da criança em relação ao objeto de estudo, o conteúdo fundamental da atividade de estudo é apropriação dos conhecimentos teórico-científicos e de seus princípios de ação, que desenvolvem e a complexificam das funções psíquicas superiores das crianças.

Na atividade de estudo, os modos de ação são superados dialeticamente pelos princípios de ação; são dois processos diferentes, mas que se inter-relacionam na atividade. Os princípios de ação possibilitam que o escolar, no processamento da atividade de estudo, crie seus próprios conjuntos de ação (DA SILVA CLARINDO; MILLER, 2016), inicialmente com ajuda e, em seguida, paulatinamente, desenvolve esses princípios de forma cada vez mais autônoma, uma vez que

[...] apenas dominar o modo de ação faz do sujeito um reproduzidor mecânico de relações; apropriar-se do modo de ação não causa transformação no sujeito, ou seja, não há verdadeira atividade de estudo quando apenas ocorre a apropriação de modos de ação. Em resumo, a grande diferença entre os modos de ação e os princípios de ação está na possibilidade de os princípios criarem

no sujeito a capacidade de descobrir e buscar com autonomia os modos para solucionar um vasto e amplo conjunto de tarefas. (DA SILVA CLARINDO; MILLER, 2016, p. 267).

Essa apropriação do princípio de ação se diferencia da apropriação do modo de ação, porque não é possível dominar um princípio por meio de definições, demonstrações, repetições de exercícios, como se apropria dos modos de ação. Para apropriação dos princípios de ação, as crianças devem abstrair e generalizar. Elas devem analisar as relações existentes entre o objeto/fenômeno em estudo e os princípios de ação para chegar a sua essência. “A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado e parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno, ao indicar algo que não é ele mesmo, vive graças à contradição com a essência. Tal contradição possibilita a investigação científica” (CURY, 2020, p. 23). Nesse processo, há a formação de mecanismos de generalização e análise. No caso da atividade de estudo, os fundamentos que devem ser dominados são os de generalização teórica, criadores de habilidades teóricas para lidar com o mundo. Quando a criança se apropria de princípios de ação, ela se torna criadora, pois há o aspecto criativo no princípio de ação. Ao criar, o indivíduo se transforma em sujeito real da atividade.

Pelas razões expostas acima, a pesquisa realizada com a temática acerca do ensino de conceitos de gêneros do enunciado, por meio da atividade de estudo, para a criação de atos de escrita com base nos conhecimentos teóricos sobre eles, tem como desafio contribuir para a geração de mudanças na prática docente do próprio campo estudado, uma vez que as pesquisas sobre determinado objeto ajudam a consolidar o seu corpus de investigações científicas e, conseqüentemente, a mudar e a superar o conhecimento historicamente acumulado sobre ele, isto é, o ato de pesquisar um objeto gera efeitos sobre ele.

Além disso, por esse tipo de educação aqui proposta, Elkonin e Davídov comprovaram que alguns potenciais humanos, esquecidos pelo ensino tradicional, podem ser potencializados, tais como a capacidade de reflexão; a possibilidade de ver as questões de diferentes perspectivas; a capacidade de considerar objetivos, motivos, métodos, meios de ação (próprios e de outras pessoas); a compreensão de si mesmo; a descoberta de seus pontos fortes e limitações; a aceitação dos próprias limitações. (ZUCKERMAN, 2003).

Sabemos que, no momento em que as investigações teórico-práticas são colocadas no papel, realidades são construídas, representações são criadas e passam a interferir no modo de vida da escola, já que ao entrar em contato com elas, os professores se identificam, reconhecem os problemas que enfrentam diariamente e podem encontrar nelas alternativas, possibilidades

de estratégias e novas proposições para serem colocadas em prática. O professor é não só o destinatário das propostas didáticas, mas também o sujeito que levará essas propostas adiante e o leitor das devolutivas proporcionadas pelos experimentos investigativos na área educacional.

E, ainda, sobre a produção de conhecimento por meio da proposição da atividade de estudo, evidenciamos, a partir das palavras de Davídov, que

[...] a teoria da Atividade de Estudo surgiu recentemente e ela não pode ser considerada como completa, pois ainda precisa de aprimoramento e melhoria. Há necessidade de conduzir pesquisas voltadas para a resolução dos problemas que surgiram devido à implementação da atividade de estudo no processo de aprendizagem nas escolas das séries iniciais e finais do nível fundamental.

[...] Se os problemas atuais não forem resolvidos não se poderá aprimorar as técnicas de criação do novo material didático. A dificuldade de implementar a teoria no processo de aprendizagem cresce também. (DAVÍDOV, 1991, p. 6).

Sobre a necessidade de aprimoramento da teoria da atividade de estudo, Davídov lista inúmeros problemas relacionados a essa teoria que mereceriam uma investigação científica mais aprofundada, dentre eles enfatizamos: novas interpretações sugeridas a partir dos aspectos da teoria para aprimorar as principais posições da atividade de estudo, a análise do processo de internalização da atividade de estudo, a partir da consideração da relação genética coletiva e individual desse tipo de atividade, motivos para execução da atividade de estudo, as relações da atividade de estudo com os componentes do pensamento teórico usado na resolução de tarefa de estudo, as possibilidades do computador na condução das ações da atividade de estudo, o experimento formativo como metodologia de pesquisa. E, ainda, para finalizar a lista, o autor evidencia a necessidade de identificar novos problemas da atividade de estudo, surgidos durante os processos de ensino e de aprendizagem.

A linguagem escrita, como um instrumento cultural complexo e o mais importante sistema de representação criado pelo homem, ao ser apropriada pelos sujeitos sociais, propicia-lhes o contato com uma gama imensa de produções escritas que foram produzidas ao longo da história e que estão disponibilizadas em variados tipos de suportes, bem como o estabelecimento de relações sociais que estão na base da formação da consciência, que “emerge de relações materiais sociais intrinsecamente vinculadas à constituição da palavra significativa, do signo humano por excelência” (DELARI JUNIOR, 2013, p. 143).

Resulta, pois, crucial o desenvolvimento da capacidade de autoria nos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que esse aprendizado extrapola os limites da sala de



aula: para além de sua formação intelectual, possibilita-lhe participar ativamente da vida social, com consciência de seu papel social, com autonomia para pensar e para agir.

Desse modo, com a experiência aqui apresentada, almejamos a possibilidade de ajudar, de algum modo, os professores e os profissionais da educação a pensarem em opções para o enfrentamento das dificuldades materiais presentes no cotidiano escolar para proporcionarem às crianças um ensino efetivamente voltado para a formação humana em sua plenitude, a partir da hipótese de que por meio do estudo e da apropriação dos conceitos dos gêneros do enunciado e de sua objetivação as crianças desenvolvem suas capacidades autorais de criação verbal escrita. Assim, esperamos contribuir para que professor e estudantes tenham a chance de se deparar com o desejo entusiasmante da compreensão científica do mundo e desenvolvam sua capacidade de aprendizagem, que os diferencia das outras espécies de seres vivos.

Diante do exposto, como o objetivo de compreender possibilidades de auxílio ao desenvolvimento da capacidade autoral por crianças em situação de apropriação e de objetivação de gêneros do enunciado, propusemos um novo modo de ensino, por meio do desenvolvimento da atividade de estudo, para oito crianças que participavam conosco, desde 2016, de um projeto voluntário de auxílio às crianças com dificuldades de leitura e de escrita do Grupo de Pesquisa - Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural.

A proposta aqui relata especificamente nossos encontros de duas horas semanais com as crianças no ano de 2019 e o processamento das atividade de estudo de seis participantes que conseguiram estar presentes em todas as suas ações.

Por meio do experimento didático formativo que materializou as duas propostas de atividade de estudo, foram gerados os dados da pesquisa que teve a colaboração de alguns componentes do Grupo de Pesquisa anteriormente mencionado e da Professora Doutora Stela Miller, orientadora desta pesquisa – citada no capítulo de análise dos dados como “colaboradora” da intervenção, com tais colaborações, os encontros tiveram uma média de três professores participantes como parceiros mais experientes das crianças para auxiliá-las.

Os enunciados estudados, modelados, apropriados e objetivados pelas crianças foram selecionados a partir de suas necessidades de escrita nos dois momentos da investigação.

Para as criações dos enunciados pelas crianças, utilizamos diferentes suportes de textos<sup>25</sup> e, com exceção das páginas de diário pessoal, todos os gêneros trabalhados com as

---

<sup>25</sup> O suporte de textos deve ser algo real, ou seja, deve ter materialidade física ou pertencer à realidade virtual. Eles sempre aparecem em algum formato específico, tal como papel, madeira, tela, tecido, ferro, entre outros. Além disso, não significa que ele foi produzido especificamente para portar textos; ele pode ser um portador de textos eventual, como, por exemplo, a pele humana. Vale ressaltar que o suporte não deve ser confundido com o contexto,

crianças desde 2016, início do projeto voluntário do Grupo de Pesquisa, haviam sido publicados no blog da turma.

Os registros dos dados gerados foram feitos por meio de gravações de áudio pela pesquisadora, pela orientadora da pesquisa e pelos professores voluntários. Esses dados geraram relatórios de transcrições semanais da pesquisadora – enviados à orientadora – para que não houvesse perda de informações com a passar do tempo.

### **1.1 Atividade de estudo: caminho para apropriação de conceitos pelas crianças**

“Todo mundo sabe que experiência agonizante é esta operação toscamente coercitiva sobre o cérebro – “atulhar” e “enxertar” - para qualquer criança ativa.”  
(Evald Vasilievich Ilyenkov, 2007, p. 14, tradução nossa, aspas do autor<sup>26</sup>).

Nas escolas soviéticas, além do desejo de superar a herança da separação da educação para massas da educação para a elite arraigada à tradição educativa de sua nação, Elkonin e Davídov, por volta da segunda metade do século passado, sentiram falta de levar as crianças do Ensino Fundamental a penetrarem na essência dos objetos e dos fenômenos para descobrirem a razão para eles existirem e como eles se formaram (ZUCKERMAN, 2015). Desse modo, a partir dessa necessidade, inicialmente Elkonin e, em seguida, Davídov desenvolveram a atividade de estudo.

Além disso, a atividade de estudo surgiu a partir da descoberta de que o método, cujo foco se dá no método geral, desenvolvido espontaneamente por crianças superdotadas, poderia ser desenvolvido por qualquer criança, se esta fosse ensinada de uma maneira especial, e começaram a enumerar uma lista de condições pedagógicas que permitissem ao professor orientar a turma para o mais alto nível de realização intelectual. (ZUCKERMAN, 2015).

De acordo com Elkonin (1987), a atividade de estudo fundamenta-se nos estudos de Vigotski e na teoria da atividade de Leontiev e de seus colaboradores. É considerada uma atividade dominante na idade em que a criança começa o ensino fundamental. Ela foi elaborada

---

nem com a situação, nem com o canal de trocas verbais em si, nem com a natureza do serviço prestado para a divulgação e distribuição dos textos. Segundo Marcuschi (2003, p. 10) o suporte de um gênero pode ser entendido como um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação dos gêneros enunciativos para torná-los acessíveis para fins de troca verbal. Os suportes são imprescindíveis para que o gênero circule na sociedade. Portanto, ao falar em gêneros do enunciado os suportes não podem ser esquecidos, pois eles possibilitam a sua materialização.

<sup>26</sup> Everyone knows what an agonizing experience this crudely coercive operation on the brain - “cramming” and “grafting”—is for any lively child.

a partir da crítica ao ensino tradicional, que não explorava as reservas cognitivas dos sujeitos, portanto ela parte do pressuposto de que as crianças possuem reservas cognitivas, pelas quais já poderiam ser formadas as bases do pensamento teórico, porque o próprio Vigotski, no processo de organização de experimento formativo, concluiu que as reservas do desenvolvimento intelectual das crianças estavam relacionadas a sua apropriação dos conhecimentos teóricos (DAVIDOV, 1996). Além disso, evidencia que

Algumas crianças recebem a verdade de forma pronta e cuidadosamente pré-digerida e crescem como membros bem adaptados da sociedade, capazes de reproduzir valores culturais. Outras têm de descobrir essas verdades por meio do sofrimento, por uma busca prolongada de identidade e das razões fundamentais para sua própria existência. Estas têm a possibilidade de crescer para se tornarem criadoras de novos valores culturais. (ZUCKERMAN, 2015, p. 37-38, tradução nossa<sup>27</sup>).

Diante dessa constatação, para que todas as crianças pudessem ser criadoras de novos valores culturais, com ajuda e sem sofrimento, foi necessário organizar uma atividade específica para a criança que já frequentava a escola, voltada para a consolidação das bases para o pensamento teórico por meio da elaboração de conceitos científicos voltados para o desenvolvimento da sua autonomia, do seu potencial cognitivo e das suas condutas humanas, que levasse as crianças a reproduzirem “[...] o processo real pelo qual os homens criam os conceitos, imagens, valores e normas” (DAVÍDOV, 1988, p. 174).

Sob grande influência do filósofo marxista soviético Ilyenkov, cuja tese de doutorado discorre sobre a dialética do abstrato ao concreto em *O Capital* de Marx, Davídov elegeu como caminho possível para a apropriação do conhecimento teórico o método de ascensão do abstrato para o concreto, (LIBÂNEO; FREITAS, 2017, p. 335) e, conseqüentemente, que a escola deveria ajudar as crianças a pensar, ideia que passou a ser o lema central do ensino desenvolvimental. A essência dessa metodologia consistia no pedagogo ensinar às crianças a efetuarem ações e mudanças no material de estudo para descobrirem as propriedades do objeto estudado (DAVIDOV, 1996).

Outro fator de relevância na atividade de estudo está presente na questão motivacional. Em 1999, Davídov acrescenta à estrutura geral da atividade o desejo e a vontade como aspectos emocionais necessários para a concretização da tarefa de estudo, uma vez que

---

<sup>27</sup> Some children receive the truth promptly and carefully pre-digested and grow up as well-adapted members of society, capable of reproducing cultural values. Others have to discover these truths through suffering, through a prolonged search for identity and the fundamental reasons for their own existence. These have the possibility to grow to become creators of new cultural values.

A emoção tem o papel de verificar a disponibilidade dos meios necessários para resolver a tarefa. Por exemplo, se a pessoa tiver todos os meios para resolver a tarefa ela mobiliza seu aparato analítico para analisar as condições que permitem atingir a meta. Se suas emoções dizem: “Não, os meios não estão disponíveis”, a pessoa se recusa a realizar a tarefa. (DAVÍDOV, 1998, p, 11, aspas do autor).

Os componentes estruturais da atividade de estudo - o desejo, a necessidade e motivação para o estudo – manifestam-se antes do processo das ações de estudo em busca da resolução de tarefas de estudo pela apropriação de conhecimentos teóricos – reveladores da interligação do interno com o externo, da essência com o fenômeno, do primitivo com o derivado (DAVÍDOV, 1999a) –, que se dá, inicialmente, em parceria com o professor.

Dessa forma, em relação à importância do desejo, da vontade e da necessidade no estudo teórico-científico, pode-se especificar que

[...] o aspecto mais importante na atividade científica não é a reflexão, o pensamento e nem a tarefa, mas a esfera das necessidades e das emoções. A necessidade, o desejo e a emoção são fundamentos da atividade integral. [...]  
Desse ponto de vista, as emoções são mais importantes que o pensamento; elas são a base para todas as diferentes tarefas que o homem estabelece para si mesmo, inclusive as tarefas do pensar. (DAVÍDOV, 1998, p. 11-12).

Os desejos, necessidades e motivos direcionam as crianças para obterem conhecimentos e desenvolverem capacidades como resultado da transformação do objeto de estudo.

A introdução do estudo das emoções e da unidade cognitivo-emocional de Davíдов elevou a teoria da atividade a um patamar científico nunca antes atingido, por superar as teses fundamentais de seu fundador, Leontiev (GONZALEZ REY, 2011). Esse é um fator historicamente desconsiderado pela teoria da atividade, que não pode ser reduzido a um aspecto do processo da atividade, uma vez que constitui a base sobre a qual se organiza a relação emoções-necessidades.

É verdade que sem tal necessidade ele [aluno] pode estudar e aprender diferentes conhecimentos (e até aprendê-los bem), mas ele não poderá realizar a transformação criativa do material de estudo já que não tem aquelas questões vitais agudas cujas respostas podem ser encontradas somente na busca dos segredos que se revelam apenas no processo de experimentação. (DAVÍDOV, 1999a, p. 3).

Davíдов considerava importante introduzir o desejo na estrutura da atividade, uma vez que as emoções não podem ser separadas das necessidades, porque estas são demonstradas por meio das próprias manifestações emocionais. A esse respeito, Davíдов escreve

O termo desejo atinge a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis das necessidades. Ao discutir certa emoção, podemos sempre

identificar a necessidade em que se baseia essa emoção. E quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam. (DAVÍDOV, 1998, p. 10).

Desse modo, uma tarefa fundamental do professor é ajudar as crianças a transformarem seus desejos e suas emoções em necessidades de estudo. Para que isso ocorra, deve haver a organização da atividade de estudo que comece com a formação gradual da necessidade das crianças em dominar as riquezas espirituais e materiais elaboradas pela humanidade ao longo de seu percurso na face da terra. E, assim, paulatinamente, o processo de atividade de estudo se delinea, inicialmente, por meio da constituição de

[...] uma idealização do aspecto fundamental da atividade prática-objetiva, a saber, da reprodução nela das formas gerais das coisas, de sua medida e de suas leis. Essa reprodução tem lugar na atividade produtiva num singular experimento sensorio-objetivo. Depois, esse experimento vai adquirindo cada vez mais um caráter cognitivo, permitindo com o tempo que o homem passe a mentais experimentais [...]. Essas singularidades do experimento psíquico constituem as bases do pensamento teórico, que opera mediante conceitos científicos (DAVÝDOV, 1981, p. 300, tradução nossa<sup>28</sup>).

A cada nova proposição de uma tarefa de estudo, cabe, então, ao professor desvendar os desejos e os motivos das crianças para ajudá-las a transformá-los em necessidade de estudo de algum objeto ou fenômeno. Esses motivos são denominados como motivos cognitivos na atividade de estudo, porque, além de se orientarem à apropriação de informações, eles têm foco na apropriação das formas generalizadas de ação para se lidar com conceitos. “A formação desses motivos é tarefa principal do nível fundamental. O futuro do sucesso da educação depende desses motivos” (ELKONIN, 1898, p. 27), porque “a motivação é parte essencial e definitiva do subjetivo; é a característica principal do sistema subjetivo que é sempre um sistema motivado. Partindo desse princípio, o processo de desenvolvimento sempre tem caráter motivado.” (GONZÁLEZ REY; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2017, p. 11).

De acordo com Repkin (1976, p. 51, apud PUENTES, 2019b, p. 107) o objeto do conhecimento não é posto aos sujeitos de forma imediata, mas em forma de motivos, uma vez que esse objeto é submetido à realização das ações práticas e teóricas do conhecimento científico para o alcance de um objetivo a ser atingido. São apropriados os princípios de ação socialmente elaborados em prol da atividade realizada, na busca pelo conhecimento científico.

---

<sup>28</sup> [...] una idealización del aspecto fundamental de la actividad práctica-objetiva, a saber, la reproducción en ella de las formas generales de las cosas, su medida y sus leyes. Esta reproducción tiene lugar en la actividad productiva en un experimento sensorial-objetivo singular. Posteriormente, este experimento adquiere cada vez más un carácter cognitivo, permitiendo, con el tiempo, que el hombre se convierta en mental experimental [...]. Estas singularidades del experimento psíquico constituyen las bases del pensamiento teórico, que opera por medio de conceptos científicos.

A caracterização do objeto de estudo, tanto em termos de seu objetivo quanto de seu resultado, é determinada pela especificidade da tarefa de estudo, que é orientada para a transformação do próprio sujeito, à proporção que ele adquire determinados princípios de ação. Dito de outro modo, o objetivo e o resultado da atividade de estudo não estão em seu produto final, mas no domínio dos princípios de ação pelos sujeitos, ou seja, a mudança do próprio sujeito em ação, porque sua apropriação enriquece as possibilidades práticas e cognitivas desses sujeitos. Nas palavras de Elkonin:

A diferença fundamental entre a tarefa de estudo e todas as demais tarefas, reside no fato de que seu objetivo e resultado consistem em modificar o próprio sujeito atuante, quer dizer, em dominar determinados modos de ação e não em modificar os objetos com os quais o sujeito interage. (ELKONIN, 2019b, p. 142).

Para que esse nível de desenvolvimento seja alcançado pela criança escolar, a tarefa de estudo, na estrutura da atividade de estudo, é organizada como a unidade entre o objetivo da ação e das condições para sua efetivação, isto é, a tarefa de estudo se concretiza por meio de ações de estudo que são realizadas conforme as condições presentes no contexto em que se dá a atividade de estudo do sujeito, e que estabelecem entre si relações de interdependência de modo a não perder a compreensão da totalidade do objeto em estudo.

Desse modo, as crianças descobrem a origem e as condições de elaboração dos conceitos dos quais se apropriam, uma vez que com a realização das ações que compõem a tarefa de estudo, elas vivenciam o processo de descoberta de condições em que eles são formados (DAVÍDOV, 1988), e, conseqüentemente, a função de determinados conteúdos, os motivos para fixá-los e conseguem, assim, manifestá-los de modo particular, de acordo com sua necessidade de estudo e de seu desejo de materializá-lo.

Em síntese, por meio da implementação da atividade de estudo, as ações de estudo sobre os objetos transformam-se em ações intelectuais que são o alicerce da assimilação dos conceitos pelas crianças em idade escolar, que desenvolve as bases do pensamento teórico e contribui para o processo de formação da personalidade da criança. Embora a apropriação de conhecimento seja um aspecto relevante do desenvolvimento da atividade de estudo na criança escolar, o que realmente importa nessa atividade é formar nela o procedimento de tal atividade, ou seja, a consciência de “[...] suas próprias ações cognitivas para a análise do próprio conhecimento”. (DAVIDOV, 1998, p. 5, tradução nossa<sup>29</sup>). Assim, apesar de ser necessária a

---

<sup>29</sup> [...] their own cognitive actions for the analysis of their own know.

apropriação de conceitos pela criança, mais importante é que ela compreenda a metodologia de sua apropriação, para que possa utilizá-la autonomamente para desvelar de novos conceitos, para compreender a sua realidade e se inserir ativamente nela.

Entretanto, a implementação da atividade de estudo como uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem supõe um processo paulatino de formação dessa atividade. A experiência de implantação da atividade de estudo em escolas de ensino fundamental feita por Elkonin e seus colaboradores mostra-nos que

A formação bem-sucedida da Atividade de Estudo exige a reorganização substancial do processo de aprendizagem. A experiência de reorganização do processo de aprendizagem na primeira série experimental do nível fundamental a fim de formar a Atividade de Estudo, tem demonstrado que, nessa série, podem se formar alguns elementos da Atividade de Estudo e que, nesse caso, o processo de assimilação transcorre de maneira substancialmente diferente e mais efetiva. (ELKONIN, 2019b, p. 143).

Conscientes de que a atividade de estudo se forma na criança ao longo de um processo e que o desenvolvimento do pensamento teórico, ou seja, ela é um resultado conseguido em longo prazo, realizamos uma pesquisa, dentro dos limites de um trabalho inicial de formação da atividade de estudo, que objetivou, por meio do experimento didático-formativo, compreender as possibilidades de desenvolvimento das capacidades autorais por um grupo de crianças de um projeto de recuperação e reforço<sup>30</sup>, regularmente matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola da rede pública estadual do município de Marília.

Nessa investigação, que ocorreu em situação de criação escrita de enunciados, a atividade de estudo foi implementada pela dinâmica das ações de estudo necessárias à efetivação da apropriação e da objetivação dos gêneros do enunciado pelas crianças durante a realização do experimento didático-formativo.

Ressaltamos ainda a importância da atividade de estudo também porque ela perpassa os três momentos do desenvolvimento dos sujeitos aprendentes para que eles possam chegar à realização das tarefas futuras que deverão assumir após o término dos estudos. No início, por meio de sua introdução e pela apresentação de seus componentes, a atividade de estudo corresponde ao principal meio condutor de transformações que ocorrem no psiquismo da criança na fase escolar, por isso é considerada a atividade diretora desse período de desenvolvimento. Em seguida, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ela passa a ser a

---

<sup>30</sup> Não compactuamos com o a expressão “recuperação e reforço” para o nome de tal projeto, porque as crianças não têm condições de recuperar conhecimentos dos quais ainda não se apropriaram, tampouco para reforçar tais conhecimentos. Em nossa concepção, tal projeto deveria ter um nome que indicasse a possibilidade de se concretizar estudos intensivos de conhecimentos que estão na zona de desenvolvimento proximal das crianças.

atividade coadjuvante subsidiária do desenvolvimento da capacidade organizativa das interações sociais do adolescente com seus pares; nesse momento ocorre o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação e a tomada de consciência das particularidades das condutas de estudo. Depois, os jovens no período escolar avançado têm como atividade principal a orientação e preparação para o trabalho que se dá por meio do domínio dos meios da atividade de estudo autônoma e de capacidades autoavaliativas; isto é, na assimilação da experiência socialmente elaborada por meio da atividade de estudo, há o desenvolvimento da atividade cognoscitiva, investigativa e criadora no sujeito (DAVÍDOV & MÁRKOVA, 1987). Nessa trajetória, o sujeito tem a oportunidade de desenvolver suas capacidades conforme seus interesses constituídos em sua história de vida e por sua motivação para os estudos.

Por atividade principal entendemos a atividade que é diretora dos avanços no desenvolvimento psíquico em um certo momento da vida do sujeito; assim cada etapa do desenvolvimento psíquico humano tem uma atividade que dirige a relação do sujeito com a realidade.

Como vimos, a atividade de estudo, em sua trajetória de desenvolvimento pleno se estende para além de seu período de formação escolar, para que o estudante consiga formar conceitos sobre determinados objetos de estudo autonomamente; em outros termos, para que ele consiga estudar os conteúdos que quiser após sua passagem pela educação escolar, deve saber desvelar um conceito, modelá-lo, controlar, avaliar e autoavaliar suas ações de estudo.



## 2. METODOLOGIA

“A teoria sem um experimento é um jogo voluntário da mente; um experimento sem uma teoria é uma  
faca sem cabo”  
(Nikolai Veresov, 2014, p.134, tradução nossa<sup>31</sup>)

Ao complementar a ideia sobre a necessidade de uma teoria propor um experimento, Veresov (2014) afirma que o pesquisador precisa não apenas de conceitos e de instrumentos teóricos de análise, mas também de uma metodologia experimental apropriada que proporcione a ele instrumentos experimentais adequados.

Visto que a investigação em ciências humanas<sup>32</sup> deve analisar os dados a partir dos significados sociais, situados em determinados contextos culturais; escolhemos o método materialista histórico-dialético por considerar as relações materiais como determinantes das relações ideológicas, e não o contrário, porque são elas que desempenham um papel ativo na vida social das pessoas. A partir dessa abordagem, consideramos os opostos como diferentes e irreduzíveis entre si, mas que se interpenetram e que se contêm, em uma eterna luta de opostos fundidos, dentro de uma unidade de contrários, que lutam entre si em um movimento que gera a transformação.

Tomamos a realidade material e histórica das crianças do Projeto de Recuperação e de Reforço Escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma Instituição Estadual de Ensino Básico, na qual atuamos por quatro anos, como ponto de partida para nossa reflexão e análise com base na teoria Histórico-Cultural, referencial teórico de nossos estudos e pesquisas, em busca das possibilidades concretas de transformação dessa realidade por meio da superação de ações e atitudes distanciadas da educação humanizadora pretendida.

Para a geração dos dados desta tese, os procedimentos técnicos próprios da pesquisa teórica, que supõem um estudo da bibliografia de apoio, foram utilizados, tais como: a identificação e a localização das fontes de informações, a consulta às obras de referência sobre

---

<sup>31</sup> Theory without an experiment is a voluntary game of the mind; an experiment without a theory is a knife without a handle.

<sup>32</sup> Enfatizamos a importância da pesquisa científica em ciências humanas e da pesquisa científica de um modo geral, diante da atual de desvalorização da produção da ciência com o corte de investimentos da pesquisa que já ocorre há alguns anos no cenário brasileiro. Apenas a união das diversas áreas de pesquisa científica nos possibilitará a força para lutar contra esse retrocesso, para que a ciência continue a transformar realidades para diminuir desigualdades sociais, encontrar vacinas, curar doenças para salvar vidas. Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/09/corte-de-verbas-da-ciencia-prejudica-reacao-a-pandemia-e-desenvolvimento-do-pais>

a atividade de estudo e sobre os gêneros do enunciado para os processos de ensino-aprendizagem de atos de escrita, para a reunião das informações necessárias para um debate sobre suas especificidades.

Com base os referenciais da Teoria Histórico-Cultural, nossa escolha pelo método materialista histórico-dialético é resultado de uma pesquisa com ações de localização, reunião e análise das teorizações contidas em publicações, textos, artigos e livros de autores dessa teoria que discutem as questões centradas nesse como um caminho para a análise dos dados das pesquisas científicas. A partir da análise dos dados gerados nos estudos teóricos sobre esse método, foi investigada a relevância de suas contribuições para as investigações em ciências humanas.

Para a geração de dados,

A THC é uma teoria que fornece um sistema de conceitos como instrumentos teóricos para investigar o processo complexo de desenvolvimento mental e ao mesmo tempo dá os instrumentos experimentais para a investigação do processo de desenvolvimento. Ela fornece um novo, “não clássico”, tipo de método experimental, que é chamado de *método genético-experimental*. (VERESOV, 2014, p. 134, tradução nossa, grifos do autor<sup>33</sup>).

Desse modo, na pesquisa realizada, utilizamos uma metodologia para geração de dados que tem suas bases no método *genético-experimental* de Vigotski chamado de experimento didático-formativo também direcionado *não* aos resultados, mas à análise do processo de desenvolvimento, a ser explicitado adiante. Consideramos, nesse processo, que

Para criar uma estratégia coerente para o estudo experimental concreto, o pesquisador tem que responder a duas questões: “O que estudar?” e “Como estudar?” A resposta à primeira pergunta, que soa como “Eu vou estudar o desenvolvimento”, é geral demais. A resposta para a pergunta “o que” deve incluir dois aspectos: (1) que processo psicológico exato da função ele/ela vai estudar no curso do experimento e (2) que aspecto(s) do processo de desenvolvimento dessa exata função psicológica o pesquisador vai analisar. (VERESOV, 2014, p. 138, tradução nossa, aspas do autor<sup>34</sup>).

---

<sup>33</sup> THC is a theory that provides a system of concepts as theoretical tools for investigating the complex process of mental development and at the same time gives experimental tools for investigating the development process. It provides a new, “non-classic”, type of experimental method, which is called the genetic-experimental method.

<sup>34</sup> To create a coherent strategy for the concrete experimental study, the researcher has to answer two questions: "What to study?" and "How to study?" The answer to the first question, which sounds like "I am going to study development", is too general. The answer to the question “what” should include two aspects: (1) what exact psychological process of the function he / she will study in the course of the experiment and (2) what aspect(s) of the process of developing that exact psychological function o researcher will analyze.

Assim, como resultado dessa reflexão, o pesquisador se equipa com as ferramentas experimentais e teóricas de análise suficientes para realização de sua pesquisa, ou seja, ele terá encontrado a estratégia de pesquisa coerente para o seu estudo experimental.

Desse modo, a pesquisa aqui relatada foi realizada com a intenção de analisar tanto o processo de constituição do fato histórico e dos eventos que o afetam, quanto de suas relações com o tempo presente e as suas projeções para o futuro, ao considerar a dinâmica de seus acontecimentos em seu movimento. Por essa razão, a metodologia de pesquisa utilizada – o experimento didático-formativo – que organiza, ao mesmo tempo, o trabalho pedagógico desenvolvido com os sujeitos da pesquisa, bem como a análise dos dados, objetivou estabelecer uma articulação teórico-prática que se afastasse das posições dicotomizadas, que podem gerar teorizações sem os fundamentos no objeto analisado, ou descrições de uma experiência educativa, sem os fundamentos de uma teoria de base para a análise dos dados, e que desse conta das relações dinâmico-causais constitutivas dos acontecimentos (VIGOTSKI, 2000c).

Desse modo, longe de metodologias que buscam a verdade que a tudo quer criar abstrações, o que interessa, na pesquisa realizada, é o movimento que constitui o objeto observado em uma determinada situação e em um determinado tempo, porque fazer pesquisa é ir ao encontro do outro, por meio do diálogo estabelecido com todos os envolvidos na pesquisa, para que se possa compreender, analisar e construir conhecimentos acerca de uma determinada temática, e, conseqüentemente, desenvolver a aprendizagem. (AMORIM, 2004).

Quem realiza a análise precisa conhecer as relações estabelecidas entre os sujeitos da pesquisa, os objetos do conhecimento, a situação em que eles se encontram e as relações que eles estabelecem na geração dos dados e, ao mesmo tempo, as condições dessas relações, já que a constituição desse pesquisador se dá em um movimento constante de apropriação de aspectos da realidade e de objetivações que lhe possibilitam modificá-la.

A investigação foi organizada em três esferas concomitantes que dialogam entre si, tais como: 1) escolha, estudo e organização do referencial teórico; 2) geração de dados por meio de um experimento didático-formativo; 3) análise dos dados. Foi privilegiado, durante a execução do experimento, o contato da criança com os objetos sociais mediado pela linguagem, no movimento dinâmico e contraditório da realidade, de acordo com suas condições e necessidades, para que ela, aos poucos, se tornasse um sujeito ativo no processo de desenvolvimento de sua atividade, porque, ao aprender em atividade ela tem a possibilidade de apropriação dos conhecimentos científicos e socioculturais sobre os quais age, bem como a

possibilidade de, inserida em processo criativo, objetivar-se em novas formas de avanços científicos e socioculturais, que possibilitarão sua participação na sociedade em que se insere.

Por tudo o que foi evidenciado, e, ainda, de acordo com as concepções já citadas, compreendemos que a prática não se restringe ao fazer propriamente dito, mas essencialmente constitui-se em uma atividade de reflexão que é enriquecida pela teoria que a sustenta.

Diante da consecução da proposta, a presente tese se organiza em quatro partes: a introdução em que a pesquisa e a justificativa de sua relevância são apresentadas; em seguida foi delineada a metodologia de pesquisa tanto em seu aspecto de proposição das intervenções em campo, quanto em seu aspecto de análise do conteúdo gerado com essa experiência; em duas outras partes encontramos a análise do desenvolvimento de dois processos em que as crianças protagonizaram a atividade de estudo de dois gêneros do enunciado – a página de diário pessoal e a história de aventuras; e, finalmente, temos a conclusão do trabalho.

No próximo subitem, pretendemos promover um debate sobre as possibilidades de pesquisa proporcionadas pelo método materialista histórico-dialético, como lógica investigativa não alienante, sobre como tem sido sua aplicabilidade na prática das pesquisas.

## **2.1 Materialismo Histórico-Dialético: método para a superação da alienação**

“O foco no método de ação (intencional ou inconsciente) é característico não apenas da cognição científica, mas também de outras áreas da atividade espiritual e prática humana”  
(Alexei Medvedev & Petr Gennadievich Nezhnov, 2018, p. 314, tradução nossa<sup>35</sup>)

No contexto de sociedades de classes se formam maciçamente seres humanos alienados, e, conseqüentemente, egoístas; movidos pelo desejo de bens de consumo, de prestígio ou de poder, cujos projetos pessoais desenvolvem capacidades cognitivas majoritariamente reprodutivas. Entretanto,

As pessoas lidam com a natureza apenas na medida em que ela está envolvida no processo de trabalho social, transformando em material, em um meio, uma condição de atividade humana ativa. As formas e leis universais do material natural realmente se manifestam e, portanto, as pessoas estão cientes delas especificamente na medida em que esse material já está verdadeiramente transformado em material de construção “do corpo inorgânico do homem”, o “corpo objetivo” da civilização. e, portanto, as formas universais de “coisas

---

<sup>35</sup> This focus on the method of action (intentional or unconscious) is characteristic not only of scientific cognition, but also of other areas of human spiritual and practical activity.

em si" aparecem ao homem imediatamente como formas ativas do funcionamento de seu "corpo inorgânico" (ILYENKOV, 2008, pp.167-168).<sup>36</sup>

Diante desse panorama, é necessário compreender as contradições tanto desse sistema que se opõe à formação de um sujeito humanizado, quanto desse indivíduo egoísta, adaptativo e reprodutivo, já que ambos carregam também dentro de si o seu oposto – o altruísmo, a autonomia e a criatividade – o germe da possível transformação de cada ser humano, que deve ser estimulado e desenvolvido.

Vale lembrar que para entender as contradições é preciso ir além das dicotomizações, visto que

A busca do conhecimento e da verdade pelo pensamento humano partiu sempre da dicotomia entre sujeito e objeto. As diferentes respostas dadas pelas várias correntes do pensamento a essa questão permitiram sua classificação na grande lista de tendências – idealistas, empiristas, racionalistas, materialistas, metafísicas etc. (SADER, 2007, p. 09)

Para além do estudo das dicotomizações, para o estudo da realidade com maior completude, em suas contradições, tem-se o materialismo histórico-dialético que considera toda a natureza e todos os seres vivos em constante movimento, ou seja, em constante transformação.

Quando pensamos em categorias<sup>37</sup> dialéticas indispensáveis para análise do processo de desenvolvimento de capacidades cognitivas das crianças recorreremos à contradição e à totalidade que são mutuamente implicadas uma vez que a exposição de uma já exige a explicação de outra e vice-versa.

Dessa forma, pretende-se categorias dialetizadas que se mediem mutuamente. A categoria da contradição, para não se tornar cega, só se explicita pelo recurso da totalidade. Essa por sua vez, para não se tornar vazia, necessita recuperar a da contradição em uma síntese mais abrangente. Consequentemente, exige a superação dos dualismos ou reducionismos. A

---

<sup>36</sup> People deal with nature only insofar as it is involved in the process of social work, transformed into material, in a medium, a condition of active human activity. The universal forms and laws of natural material do manifest themselves and, therefore, people are aware of them specifically insofar as this material is already truly transformed into building material "of the inorganic body of man", the "objective body" of civilization and, therefore, the universal forms of "things in themselves" appear to man immediately as active forms of the functioning of his "inorganic body"

<sup>37</sup> "As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade" (CURY, 2000, p. 21). Elas devem considerar as condições históricas concretas de tempo e local. Já que não possuem fim em si mesmas, só adquirem sentido como instrumento de compreensão da realidade concreta. Essa compreensão só ganha sentido quando é assumida pelos agentes que participam de sua prática na sociedade. As categorias têm função de interpretar do real e só têm sentido como instrumento de análise se estiverem ligadas às mudanças práticas de contextos e lugares determinados.

categoria da totalidade, por sua vez, exige uma cadeia de mediações que articule o movimento histórico e concreto. (CURY, 2000, p. 15).

Como uma chance de ultrapassar interpretações que ocultam o real, elegemos como possibilidade a descoberta do caráter contraditório das relações do objeto que pretendemos analisar, não apenas para a captação de seu real, mas também para atuarmos nesse real de modo mais lúcido.

Captar o fenômeno na sua essência não é negar o fenômeno, mas destruir sua pretensa independência e ressaltar sua conexão e unidade com a essência por meio de contradições, de representações e de mediações.

A categoria da contradição, ao pretender expressar o real contraditório como ele é, deve buscar nas relações sociais a matéria dessa expressão, e como são suas relações articuladas à totalidade. (CURY, 2000).

No campo educacional, especificamente, é preciso, ainda, considerar que

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico-dialético, este caminho. (PIRES, 1997, p. 85).

Ao abordarmos a questão do desenvolvimento humano, é preciso considerar as contradições e complexidades dessa transformação qualitativa, por meio das possibilidades de investigação dos processos em seu movimento, ou seja, na completude e dinamicidade da vida.

Superar a unilateralidade da psicologia “clássica” significa criar uma espécie de teoria e métodos que são capazes de investigar o *processo* teoricamente e experimentalmente em sua inteira complexidade e dinâmica. Pela palavra “complexidade” eu quero dizer que o processo de desenvolvimento mental é um processo complexo de reorganização qualitativa de um certo sistema, que inclui vários aspectos essenciais. (VERESOV, 2014, 133, tradução nossa, aspas do autor<sup>38</sup>).

Diante da constatação de Veresov (2014), acreditamos que o professor deve, antes de propor qualquer coisa a seus alunos, sempre estar atento ao movimento contraditório

---

<sup>38</sup> Development is always a very contradictory and complex process, but, first, it is a dialectical process of qualitative change. Overcoming the one-sidedness of "classical" psychology means creating a kind of theory and methods that are capable of investigating the process theoretically and experimentally in all its complexity and dynamics. By the word "complexity", I mean that the mental development process is a complex process of qualitative reorganization of a certain system, which includes several essential aspects.

humanização/alienação – questão fundamental para a organização do processo educacional. Ao questionar-se sobre se a educação está a serviço da humanização ou da alienação.

Visto que o conhecimento, como instrumento particular do processo educativo, pode contribuir ou negar o processo de humanização. Esta pergunta tem que ser respondida pelo educador como direção de sua prática educativa. Não há possibilidade de construção de um agir pedagógico sem que esta questão esteja presente” (PIRES, 1997, p. 90, aspas da autora).

Buscamos um método que respondesse às demandas sociais, emergentes de uma realidade em transformação, pois, apesar da realidade contextualizada de os fenômenos não ser generalizável, ela também constitui possibilidades de conhecimento. E observamos que o caminho para que as relações se estabeleçam na pesquisa pode ser reforçado por várias reflexões, desde que não se homogeneíze a realidade e não se monologize a linguagem presente nos enunciados.

### **2.1.1 Breve percurso histórico da dialética**

“O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução.”  
(Vladimir Ilyich Lênin, 1975, p. 123)

Inicialmente, a dialética passa a ser vista com um método no pensamento de Hegel, com base nas ideias de Kant (1724-1804) sobre a capacidade de intervenção do homem na realidade, sobre as reflexões acerca do sujeito ativo, ao desenvolver o princípio da contraditoriedade, ao afirmar que uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob o mesmo aspecto, ao preconizar o princípio da contradição, da totalidade e da historicidade (PIRES, 1997). Nesse momento, estabelecia-se uma oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto e à estaticidade das descrições empíricas dos fenômenos.

A lógica formal ou da identidade, que norteou a grande parte das correntes do conhecimento ao longo dos séculos desde a antiguidade até o mundo contemporâneo, continua a moldar o senso comum ao difundir a leitura da realidade pelo viés empírico, tal como ela costuma ser vivenciada por grande parte da humanidade. “Nela, a contradição é sintoma de falsidade” (SADER, 2007, p. 9).

Contudo,

Hegel reivindica o conceito de contradição, não como sintoma de falsidade, mas como motor do movimento do real. O exemplo da dialética do senhor e do escravo é utilizado como a forma mais clara da relação de interdependência

das determinações aparentemente opostas, mas que estão incluídas uma na outra. Apreender a contradição da sua relação é apreender a essência de cada polo e o sentido de sua relação mútua. (SADER, 2007, p. 10).

A dialética hegeliana assume um caráter idealista, pois para ela a verdadeira realidade é a própria *ideia em si* que entra em contradição consigo mesma e se objetiva, sai de si, se aliena ao gerar a *ideia fora de si*, que ao tomar consciência de si, assume a forma do espírito *ideia para si*. Nesse movimento, a tese (ideia) gera o seu oposto, a antítese (mundo material) que, ao se tornar consciente no espírito humano, possibilita a ele resolver a contradição - a síntese (nova ideia). (SAVIANI, 1999).

Diante da dialética hegeliana, Marx percebeu seu valor, entretanto notou sua limitação idealista e mostrou ao mundo que a dialética de Hegel estava invertida, pois, para que ela pudesse dar todos os seus frutos, ela precisava ser elaborada a partir de uma lógica materialista e histórica. (PIRES, 1997).

Antes de prosseguirmos, vale lembrar que a dialética aparece no pensamento de Marx como uma tentativa de superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto e de outras oposições, como, por exemplo, no trecho a seguir,

[...] quando o processo do movimento dialético se reduz ao simples procedimento de opor o bom ao mau, de colocar problemas que tendem a eliminar o mau, e de aplicar uma categoria como antídoto para outra, as categorias não têm mais autonomia; a ideia “já não funciona”, já não tem vida nela. Já não se põe nem se decompõe em categorias. A sucessão das categorias transformou-se em um suporte puro. A dialética já não é o movimento da razão absoluta. Já não existe mais dialética, há quando muito apenas moral pura. (MARX, 1985, p. 110)

A dialética surgiu, na história do pensamento humano, muito antes de Marx. Em suas primeiras versões, a dialética foi entendida, ainda na Grécia antiga, como a arte do diálogo, a arte de conversar. Sócrates emprega este conceito para desenvolver sua filosofia. Platão utiliza, abundantemente, a dialética em seus diálogos. Para ele, a verdade é atingida pela relação de diálogo que pressupõe minimamente duas instâncias com poderes equivalentes. Tal posicionamento foi precedido por uma visão distinta encontrada principalmente em Heráclito, filósofo grego que viveu de 530 a 428 a.C., para quem a conversa existe somente entre os diferentes, por considerar a diferença como constituidora da contrariedade e do conflito. Não é o ato de concordar que conduz ao diálogo, mas a divergência, isto é, a contradição e o conflito (NOVELLI & PIRES, 1996). E, ainda, a ideia de Copérnico de que a terra não é imóvel; o



movimento como condição natural dos corpos de Galileu e Descartes; e os corpos que caem de Newton contribuíram para a elaboração do método dialético (KONDER, 1981).

Marx e Engels perceberam que mesmo os filósofos neo-hegelianos, como Feuerbach, que já propunham uma crítica a Hegel – contra o caráter metafísico de seu método, não compreendiam o homem como um ser histórico. Assim, Marx e Engels em *A ideologia alemã* criticaram o princípio segundo o qual é a consciência dos homens que determina sua existência, ao comprovarem essa tese ao contrário, ao afirmarem que é a vida real dos homens que determina a sua consciência. Desse modo, a dialética foi desenvolvida em bases materiais, pois teve como ponto de partida indivíduos reais, que produzem e são produzidos pelos seus meios de vida, desencadeados pela história como obra dos próprios homens, ao configurar o que conhecemos como materialismo histórico-dialético.

Quando a dialética de cunho idealista é invertida, ela se liberta do caráter místico e do caráter metafísico e se identifica como uma lógica concreta, que explica o real, ao permitir o processo de construção do concreto pensado e ao ampliar o poder explicativo da lógica formal porque entende o concreto como o ponto de partida e ponto de chegada, diante do trajeto: o concreto real – de cunho sincrético; abstrações – de cunho mediador; o concreto pensado – de cunho sintético. Tal compreensão promove a superação da polêmica de cunho dicotômico e excludente entre concreto e o abstrato pela compreensão de que o processo de conhecimento deve ser a síntese de uma totalidade de determinações.

É importante lembrar que as dicotomizações entre o cientificismo e o humanismo idealista respondem à natureza e aos problemas da sociedade capitalista, que, por um lado, precisa mais da ciência do que de qualquer sociedade anterior para o desenvolvimento dos instrumentos de produção e da acumulação de capital e, por outro, tem necessidades ideológicas, morais e políticas. No entanto, tanto em um caso quanto no outro, eles se opõem ao materialismo histórico-dialético que é um método revolucionário, porque ela supera os antagonismos ou a mistura eclética de métodos de análise superficiais dos fenômenos. (SERRA, 2002).

Por meio da dialética, o materialismo histórico aponta que, em última análise, as relações materiais determinam relações ideológicas que, por sua vez, desempenham um papel ativo na vida social. Nesse método, os opostos são diferentes e irreduzíveis entre si, mas se interpenetram e se contêm, apesar de um predominar sobre o outro.

Se a lógica dialética permite e exige o movimento do pensamento, a materialidade histórica diz respeito à forma de organização dos homens em sociedade ao longo da história,

no que diz respeito às relações sociais construídas pela humanidade durante todos os séculos de sua existência. (PIRES, 1997).

Se, de um lado, entre o positivismo e o anti-positivismo existem posições dualistas e ecléticas, que se reconhecem, mas que separam e mantêm suas diferenças, sem transformar cada uma delas, por outro lado, como unidade da teoria e prática, a dialética supera tanto o positivismo quanto o anti-positivismo, ao integrá-los numa síntese superior que nega ambos, mas os mantém como elementos basilares superados, visto que apesar de a teoria desempenhar um papel importante na ciência, porque ela permite penetrar na essência da realidade, ela só se torna verdade, quando está sujeita à verificação na prática.

Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão a lógica formal (mais especificamente por incorporação, porque ela se torna parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Aquilo que é chamado de lógica formal se converte em um momento da lógica dialética. “A construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. Ou seja: a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato.” (SAVIANI, 2016, p. 79).

A análise de qualquer evento pressupõe sua história, e, portanto, necessariamente, uma organização que dê conta ou pelo menos que “[...] permita identificar os momentos de acumulação, crise e emergência do conhecimento científico.” (RUSO, 2006, p.12). Trata-se uma promessa exigente em sua aplicação, uma vez que o método materialista histórico-dialético não é apenas uma maneira de entender e explicar a realidade; “[...] porque exige um envolvimento ativo do cientista na transformação do mundo.” (RUSO, 2006, p. 177).

Desenvolveu-se uma compreensão materialista da sociedade, que até o momento reduzia-se a um produto espiritual dos homens, como possibilidade de um método geral de conhecimento que almeja superar e compreender as dicotomias tidas como necessárias para a compreensão da realidade.

Com base nessas considerações, podemos pensar que

A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx. (PIRES, 1997, p. 86).

Desse modo, o que era visto por polaridades excludentes, é visto pela dialética como o trânsito entre um e outro polo, visto que as transcendências são consideradas (RUSO, 2006),

isto é, com a visão dialética, tenta-se captar na mudança contínua a essência da realidade de cada objeto ou fenômeno em estudo.

### **2.1.2 Materialismo histórico-dialético e Teoria Histórico-Cultural**

“A consciência jamais pode ser outra coisa que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real.”  
(Karl Marx; Friedrich Engels, 1993, p. 37)

Consciente de que a história é, acima de tudo, dialética, e, além disso, ao entender o trabalho como atividade que leva o homem a definir objetivos, planejar ações para realizá-los, transformar-se, humanizar-se, à medida que transforma a natureza, Vygotsky estendeu essa abordagem à psicologia humana, ao usá-la como base para o paradigma histórico-cultural de pesquisa, para explicar como as funções mentais elementares, tais como atenção elementar e percepção, dentre outras, se transformam em processos psicológicos superiores humanos, tais como atenção voluntária, formação de conceitos, pensamento abstrato, generalização, imaginação etc.

Assim,

Vygotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Vygotski fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx. Por essa razão Vygotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra O capital de Karl Marx desempenha para a análise do capitalismo. (DUARTE, 2000, p. 80).

Vygotski fez a crítica àqueles que imaginavam construir uma psicologia marxista por meio da justaposição de dados psicológicos empíricos, ou seja, ele criticou os psicólogos que faziam uso das citações clássicas do marxismo, contudo sem questionar seus pressupostos de análise de dados e de métodos para sua obtenção. Vygotski também criticou as tentativas de justaposição do marxismo a teorias psicológicas estranhas ao universo marxista, por serem incompatíveis com tal universo.

A essas constatações metodológicas, Vygotsky acrescentou que atividade humana é governada pelas relações sociais, uma vez que o desenvolvimento das funções psicológicas humanas está geneticamente ligado às relações reais entre as pessoas, em movimento dialético,

em que os signos se tornam “uma arena de luta de classes [...] o choque de expressões sociais vivas” (VOLOCHÍNOV, 2017, p. 99). O desenvolvimento da consciência e da personalidade deve ser entendido como uma luta contínua de resolução de contradições. Vygotsky demonstrou amplamente como a linguagem e a consciência social, que ela expressa, engendram, por meio das inter-relações sociais, as funções superiores da personalidade do ser humano.

A psique humana não deve ser concebida apenas como uma função do cérebro e nem como um reflexo do mundo material e social, mas em sua totalidade dialética, por meio de “[...] uma psicologia multilateral, antidogmática, aberta a todas as ideias fundadas em fatos para enriquecê-los, mas ao mesmo tempo está firmemente ligada à ideologia, à moralidade, à arte e à luta para o bem da humanidade [...]” (SERRA, 1999, p.44, tradução nossa<sup>39</sup>).

Ainda sobre a reflexão sobre o processo de desenvolvimento do pensamento, Davíдов (1988), outro grande expoente da teoria histórico-cultural, ressalta que na relação entre o pensamento empírico e pensamento teórico, é o último que possibilita maior aproximação da realidade objetiva. Desse modo, o pensamento empírico leva ao conhecimento do imediato na realidade ou de seu caráter externo, entretanto ele é importante para que o conhecimento que se torne acessível ao ser humano por meio plano concreto dos sentidos para dar início ao movimento de impressões do objeto a partir de sua determinação qualitativa e quantitativa, ou seja, para que a identidade e a diferença se tornarem acessíveis.

O pensamento empírico é pautado pelos princípios da lógica formal, uma vez que

[...] suas possibilidades cognoscitivas são muito amplas. Assegura às pessoas um amplo campo da discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações, incluindo as que em um momento determinado não são observáveis, pois são deduzidas indiretamente na base de raciocínios. (DAVIDOV, 1988, p.124, tradução nossa<sup>40</sup>).

Todavia, embora esse tipo de pensamento seja amplo, ele não é suficiente para apreender a realidade em suas múltiplas determinações, porque para isto é necessário que se desenvolva o pensamento teórico, que apesar de também se constituir de momentos de análise e de diferenciação da realidade, não se limita a eles.

---

<sup>39</sup> [...] una psicología multilateral y anti-dogmática, abierta a todas las ideas basadas en hechos para enriquecerlos, pero al mismo tiempo está firmemente vinculada a la ideología, la moral, el arte y la lucha por el bien de la humanidad [...]

<sup>40</sup> [...] sus posibilidades cognitivas son muy amplias. Asegura a las personas una amplia gama de discriminación y designación de las propiedades de los objetos y sus relaciones, incluidas aquellas que en un momento dado no son observables, ya que se deducen indirectamente sobre la base del razonamiento.

Vale enfatizar que, especificamente, o pensamento teórico não opera nas bases das representações gerais, como o pensamento empírico, já que ele opera por meio da atividade mental pela qual se reproduz o objeto e seu sistema de relações para a formação de conceitos, entendidos como uma unidade que reflete a essência do movimento desse objeto. O pensamento teórico

[...] atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua reprodução mental, de sua estruturação, ou seja, como ação mental especial. Ter um conceito sobre um objeto significa saber reproduzir mentalmente seu conteúdo, construí-lo. A ação de construção e transformação do objeto mental constitui o ato de sua compreensão e explicação, o descobrimento de sua essência (DAVÍDOV, 1988, p. 126, tradução nossa<sup>41</sup>).

Davídov esclarece que o pensamento teórico tem seu conteúdo próprio – os conceitos (conhecimento científico) que são criações históricas da sociedade e existem objetivamente na forma de atividade humana e nos resultados conquistados por meio dessa atividade, e, por conseguinte, existem e se expressam tanto teoricamente quanto racionalmente.

Esse conceito diferencia radicalmente o pensamento dialético de outros enfoques, permitindo redefinir as relações entre sujeito e objeto, entre subjetividade e objetividade. O mundo é criado pelos homens, embora não de forma consciente, o que permite explicar tanto a relação intrínseca entre eles quanto o estranhamento do homem em relação ao mundo e a distância deste em relação ao homem. (SADER, 2007, P. 10)

Assim, o conteúdo pensamento dialético – conhecimento teórico, se diferencia do conteúdo do pensamento empírico que se dá na área dos fenômenos que compõem um sistema, fora do qual estes fenômenos somente podem ser objeto de exame empírico.

Vale lembrar que o próprio Vigotski defende a utilização daquilo que ele chamava de “método inverso”, isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno, por meio da análise da forma desenvolvida de determinado fenômeno, ou seja, sua essência, que não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas mediatizada pela análise, que trabalha com abstrações. Trata-se do método dialético de apropriação do concreto pelo pensamento científico por meio da mediação do abstrato. (DUARTE, 2000).

Diante dessas constatações, pode-se concluir que o pensamento teórico busca penetrar nas relações internas do material objetivo que tem de seu objeto de estudo, ao abranger aspectos que não podem ser observados na existência do presente imediato de tal objeto, sem

---

<sup>41</sup> actúa simultáneamente como una forma de reflejar el objeto material y como un medio de su reproducción mental, de su estructuración, es decir, como una acción mental especial. Tener un concepto sobre un objeto significa saber reproducir mentalmente su contenido, construirlo. La acción de construcción y transformación del objeto mental constituye el acto de su comprensión y explicación, el descubrimiento de su esencia.

desconsiderar as contradições que se relacionam a esse objeto por meio de correlações entre o seu presente, o seu passado e suas projeções para o futuro, ao tentar entender o movimento do fenômeno, a partir de suas possibilidades concretas.

## **2.2 Métodos de análise nas investigações da teoria histórico-cultural**

“Toda a dificuldade da análise científica consiste no fato de que a essência dos objetos, isto é, sua autêntica e verdadeira correlação não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas e por isso é preciso analisar os processos; é preciso descobrir por esse meio a verdadeira relação que subjaz nesses processos por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar essas relações é a missão que há de cumprir a análise.”  
(Lev Semenovich Vigotski, 1995, p. 104)

Diante da constatação de Puentes (2019b) de que a teoria da atividade de estudo se deu como resultado de décadas de elaborações a partir de pesquisas experimentais aliadas aos princípios fundamentais das ciências psicológicas, pedagógicas e didáticas em relação à organização do processos de ensino e de aprendizagem, por meio de princípios submetidos permanentemente às análises críticas, aos questionamentos científicos, às reformulações e às superações teóricas a partir das práticas, apontamos “[...] a necessidade de se olhar para esse tipo específico de teoria da atividade em seu movimento histórico e lógico, na sua dialética interna, em seus avanços e retrocessos, na unidade da luta de contrários.” (PUENTES, 2019b, p. 87).

Entretanto, historicamente, a teoria histórico-cultural tem sofrido muito com o desenvolvimento de análises que destroem as circunstâncias socioculturais de suas investigações, sob a dominância de versões positivistas de investigação ou de um sistema intelectual que oferece uma interpretação do ser humano em um plano metafísico e filosófico. Nesses vieses, foram feitas pesquisas da psicologia histórico-cultural, cujos trabalhos têm ficado muito perto, tanto da forma como do conteúdo, da epistemologia pós-modernista e da epistemologia fundamentalista de Descartes, Locke e Kant, que tentam justificar o conhecimento da natureza, da sociedade e do mundo real, por vias epistemológicas que “[...] não têm levado ao desenvolvimento de uma verdadeira compreensão das funções mentais superiores e da natureza humana.” (ELHAMMOUMI, 2016, p.34).

Aliado a esse problema, percebe-se ainda um antagonismo ou negação recíproca entre a abordagem quantitativa que responde ao positivismo, e a abordagem fenomenológica qualitativa ou psicanalítica, que se destoam dos objetivos do método materialista histórico-dialético que indicam a integração de ambos por meio da incorporação e superação que os

mantém, ao passo que os modifica. Na abordagem dialética, ambas as investigações qualitativa e quantitativa influenciam e enriquecem uma à outra, porque nas pesquisas em ciência humanas

[...] o objeto a ser conhecido é a realidade na qual estão contidas as atividades humanas e as contradições internas essenciais que lhe determinam o movimento histórico. Embora o objeto possa se apresentar ao pensamento como dado e acabado, nele estão contidas as relações sociais de produção expressas na contradição ontológica entre aparência e essência, determinante da necessidade da ciência e do método de se conhecer o real. (ABRANTES; MARTINS, 2007, p. 315).

Na pesquisa em ciências humanas, há métodos de análise que vinculam as abordagens qualitativas ao materialismo histórico, devido a uma ruptura entre materialismo histórico e materialismo dialético, ocasionadora da substituição deste último por métodos denominados qualitativos. Sobre esse problema, Martins (2006) esclarece que a descaracterização do método é uma prática alienante, e, além disso, a própria completude do materialismo dispensaria sua associação às abordagens qualitativas em busca de legitimar sua cientificidade, porque detém em si princípios epistemológicos materialista-histórico-dialéticos suficientes para o fazer científico.

Dentre as justificativas para esse tipo de mescla são mais frequentes os argumentos que se contrapõem aos modelos positivistas de investigação ou à neutralidade científica, que ressaltam que as práticas de tal modelo deverão ser extirpadas nessas pesquisas, todavia elas desembocam no pleonasma de tentar associar à abordagem qualitativa (preferencialmente) um método que por ser completo prescinde dessa abordagem.

Essas abordagens divergem substancialmente dos pressupostos materialista-histórico-dialéticos, uma vez que, ao reproduzirem dicotomias, elas revelam uma superação positivista, porque se baseiam em princípios de exclusão, ou seja, na lógica de que dentro de um sistema dedutivo os opostos que não coexistem, uma vez que um é eleito como verdadeiro, o outro será eleito como falso e, assim, um desses polos deve ser excluído na análise.

Essa oposição geradora da exclusão não está presente na lógica dialética, que epistemologicamente não é excludente, uma vez que, por meio da consideração das contradições, ela incorpora por superação os contrários ao gerar uma unidade indissolúvel de opostos, que “[...] é o mais absoluto significado da contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal” (MARTINS, 2006, p. 9).

É importante ressaltar que para o materialismo dialético as representações primárias do mundo empírico desenvolvem-se no plano superficial das aparências do fenômeno, em

contraposição ao materialismo histórico-dialético que, por meio do pensamento teórico, busca desvendar a essência dos fenômenos que não está explícita em sua concreticidade aparente, pois não se revela imediatamente ao pesquisador, uma vez que só é revelada por meio do desvelamento de suas contradições internas. Marx (1982) mostra que o pensamento não pode se apropriar do concreto de forma imediata, não pode reproduzi-lo com base no contato direto. O contato direto com o fenômeno ou com o objeto em estudo produz no pensamento uma “representação caótica do todo”, que não pode ser considerada como efetiva apropriação da realidade pelo pensamento.

Desse modo,

O trabalho analítico com as categorias mais simples e abstratas seguirá agora o percurso do progressivo enriquecimento da teoria interpretativa da realidade, até atingir novamente o todo que foi o ponto de partida, só que esse todo já não mais se apresenta ao pensamento como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas”. (DUARTE, 2000, p. 92-93).

Para se descobrir a essência do fenômeno não basta que se faça sua descrição minuciosa, mas é preciso ir além de seus elementos empíricos para se produzir conhecimento a partir da superação de sua aparência em direção a sua essência, por meio das abstrações e da análise, e isso demanda que sejam descobertas as tensões entre forma, conteúdo e os múltiplos aspectos relacionados ao que se pretende pesquisar, porque

É preciso caminhar das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real. Assim sendo, não pode nos bastar apenas o que é *visível aos olhos*, pois o conhecimento da realidade, em sua objetividade, requer a *visibilidade da máxima inteligência dos homens*. (MARTINS, 2006, p. 10-11, grifos da autora).

Além disso, ressalta-se que os fenômenos se expressam em sua singularidade e universalidade como opostos que se complementam numa contínua tensão e não podem ser compreendidos de maneira isolada um do outro (LUKÁCS, 1970).

Desse modo, não é possível conhecer a realidade com base em abstrações teóricas puras, sob o risco de cair no idealismo, muito menos prescindir do conhecimento acumulado pelo ser humano, sintetizado nessas abstrações, uma vez que “as abstrações mais gerais só nascem, em resumo, com o desenvolvimento concreto mais rico, em que um caráter aparece como comum a muitos, como comum a todos. Deixa de ser possível deste modo pensá-lo apenas sob uma forma particular” (MARX, 1978, p. 119). Em contrapartida, não é suficiente a valorização apenas do empírico na relação com a realidade, sob o risco de cair em um mecanicismo



simplista, gerador de representações superficiais da realidade, muito menos prescindir do material factual dele advindo para que o movimento dos fenômenos se comprove cientificamente.

Essas abstrações advindas do desenvolvimento do concreto permitem sua expressão sob forma de categorias que apreendem o movimento real do objeto de estudo. Essa apreensão se dá por meio de dois movimentos dialeticamente inter-relacionados – análise e síntese.

*O momento da conceituação* inclui a análise e a síntese. Esse é o esforço sistemático e crítico que visa captar a coisa em si. A conceituação supera os momentos falsos de representação e subsume os momentos de revelação através da análise que, intencionada pelas relações sociais, capta a essência que não é manifesta e determina o fenômeno de modo real. A análise torna-se, então, método, ao decompor o todo ingenuamente percebido para tentar reproduzir a estrutura da coisa e compreendê-la. (CURY, 2000, p. 25).

Para essa compreensão é necessário que se capte o movimento do fenômeno em estudo por meio da captação de suas relações existentes na realidade social em uma unidade dialética entre sujeito-objeto, apenas assim o fenômeno é historicamente contextualizado ao ser considerado produto da práxis<sup>42</sup> humana.

Vale lembrar ainda que “[...] todos os estágios da produção possuem determinações comuns às quais o pensamento dá um caráter geral, mas as pretensas condições gerais de qualquer produção são mais que esses fatores abstratos, sem qualquer correspondência num estágio histórico real de produção” (MARX, 1978, p. 206).

O concreto como síntese de múltiplas determinações, ainda que não completamente analisado por uma consciência, é a premissa para a consciência do concreto pensado – conceito, uma vez que o concreto é premissa tanto para determinações comuns, como para determinações particulares. O acesso ao concreto pensado se faz por ambas as determinações em momentos de uma teoria que explica o real.

O ponto de referência para o concreto pensado é a produção social de uma sociedade e as categorias para sua compreensão e explicação são históricas, tal como o movimento real. “O conteúdo de uma produção social historicamente dada traz dentro de si uma forma que lhe é

---

<sup>42</sup> Conceituamos práxis com Marx e Engels como uma verdade transformadora que abrange os fenômenos sociais. Compreendemos essa verdade social como o pensamento de uma época não como algo abstrato, mas como algo que rege o mundo material, como um produto da relação dialética entre ação material e ação do pensamento, evidenciada do trecho: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que conduzem a teoria ao misticismo encontram solução racional da prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX; ENGELS, 2007, p. 534)

Desse modo, vale lembrar que “A dialética como um processo e movimento de reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o real, mas por transformá-lo no interior da história de luta de classes. É por isso que a reflexão só adquire sentido quando ela é um momento de práxis social humana” (CURY, 2000, p. 26)

consentânea. Esta forma já está contida de modo latente no próprio conteúdo e dele é retirada na conexão dialética entre o momento das determinações comuns e o das determinações específicas” (CURY, 2000, p. 19)

O conhecimento é entendido como apropriação da realidade objetiva, ou seja, como reprodução da realidade no pensamento, isto é, o concreto pensado é a apropriação dialética do concreto real pela análise, mediado pelo pensamento abstrato.

Pode-se percorrer um percurso em que

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se sintetiza em si, que se aprofunda em si, e se move por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto *não é senão a maneira de proceder do pensamento* para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (MARX, 1978, p. 116-117, grifos no original).

Como o concreto pensado possibilita a compreensão da essência do fenômeno, não se pode limitá-lo a uma questão do senso comum, mas caracterizar-se como problema humano, ou seja, um problema teórico. Por meio da lógica dialética, em que uma parte do geral existe apenas no particular e a partir do particular, é possível reconhecer a possibilidade do descobrimento do universal por meio do exame de alguns e até de um fato ou fenômeno singular, “[...] tomando por base as construções teóricas (hipóteses) antecedentes, reproduzi-lo na prática, dar ao universal forma concreto-sensorial. Somente assim, à base da apreensão do singular e do finito, pode-se chegar fidedignamente ao conhecimento do universal e do infinito.” (KOPNIN, 1978, p.292-293).

Por meio do método materialista histórico-dialético, o pensamento teórico apreende o objeto em suas relações internas e no movimento que o constitui, a partir de elaborações racionais do conhecimento empírico, da constituição de um sistema de abstrações que explica esse objeto pelos conceitos, ao captar seu processo de transformação, supera os limites da experiência empírica, da racionalidade teórica, por meio de um método que não se limita à análise de conteúdos pela observação imediata do aparente.

[...] superamos a separação sujeito-objeto, quando situamos os dois elementos fundamentais da relação cognitiva em um todo maior envolvente, que, segundo a concepção marxista de totalidade concreta, se refere às condições materiais históricas que mediatizam e modificam essa relação. Dessa forma, o sujeito adquire uma dimensão histórico-social e estabelece uma relação

dinâmica com um objeto que se constrói com o instrumental teórico-metodológico presente no momento da relação. Por outro lado, a construção do objeto gera também um processo de transformação no sujeito que se enriquece e se realiza como tal. (SANTOS FILHO & GAMBOA, 2013, p. 101)

Enfatizamos a lógica do materialismo histórico-dialético como caminho para a construção do conhecimento científico, e, conseqüentemente, o seu critério de validação das pesquisas que seguem o princípio da unidade e da luta dos contrários como contribuidores da transformação e da superação das práticas investigativas alienantes, uma vez que, nessa lógica, o objeto é analisado na dinâmica de seus aspectos passado, presente e futuro, e, portanto, se caracteriza como consciência histórica do movimento da humanidade do qual os indivíduos necessitam se apropriar, movimento este que se efetiva na conquista do ser social e, em tal conquista, se inclui a consciência sobre os meios de se conhecer a realidade.

A formação do pesquisador não pode estar restrita ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados. As técnicas não são suficientes, nem se constituem em si mesmas como instâncias autônomas do conhecimento científico. Estas têm validade como parte, sem dúvida, essencial do método. O método, o caminho do conhecimento, é mais abrangente e complexo. Por sua vez, um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias do conhecimento e a concepções filosóficas do real que dão suporte às diversas abordagens utilizadas nas construções científicas e na produção dos conhecimentos. (GAMBOA, 1998, p.09)

Os pesquisadores para conseguirem um domínio confiável das técnicas e dos métodos precisam entender suas relações com os correspondentes pressupostos teóricos e epistemológicos e perceber as implicações filosóficas das diversas opções científicas.

No próximo subitem, para demonstrar o delineamento de nossa pesquisa em seus aspectos teóricos e práticos, aprofundaremos a explicitação sobre nossa metodologia de pesquisa e sobre nosso método de análise, com base na Teoria Histórico-Cultural, sobre a atividade de estudo, uma vez que ela pode ser vista como caminho para a formação de conceitos, por meio do pensamento teórico, nas crianças em idade escolar e, também, para o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças, já que suas ações permitem que elas, durante o processamento desse tipo de atividade, tenham consciência do processo de construção de seu conhecimento e transformem seu modo de compreender e de analisar o mundo dos fenômenos, das relações e dos bens culturais humanos.

Partimos da hipótese de que a descoberta do conceito dos gêneros do enunciado por meio atividade de estudo é uma opção adequada ao desenvolvimento do trabalho pedagógico

que objetiva desenvolver nas crianças novas formações psicológicas superiores que possibilitem o desenvolvimento das suas capacidades autorais e, com isso, de um novo modo de pensar e agir no meio em que vivem, visto que tal compreensão contrasta com a realidade de nossas escolas públicas as quais, via de regra, não têm conseguido desenvolver nos estudantes essas capacidades.

A partir da revisão da literatura sobre o desenvolvimento da atividade de estudo, como alternativa para o ensino tradicional, evidenciamos o valor dessa proposta que possibilita a concretização do processo de formação do psiquismo nas crianças ao apreenderem relações complexas em processos de formação de maneira dirigida pelo professor e compartilhada com seus pares, ao exercer influência sobre o seu desenvolvimento. Evidenciamos, ainda, que a atividade de estudo, por meio de seu conteúdo, possibilita transformações no modo pelo qual as crianças em idade escolar se apropriam das formas de pensamento teórico, em estrita relação com uma educação de caráter desenvolvimental, baseada em fundamentos científicos, com enfoque nos conhecimentos teóricos e na autotransformação do sujeito, para que o processo educativo se torne revolucionário ao desenvolvimento infantil nessa idade.

### **2.2.1 A teoria da atividade**

“A questão é que a natureza arranjou nosso cérebro tão inteligentemente e tão bem que ele não tem necessidade de qualquer ‘repetição’ ou ‘memorização’ especial para aprender qualquer coisa que considere diretamente “compreensível”, ‘interessante’ e ‘útil’”  
(Evald Vasilievich Ilyenkov, 2007, p. 14, tradução nossa, aspas do autor<sup>43</sup>)

De acordo com Repkin (2014), o conceito de atividade foi emprestado pelos psicólogos soviéticos diretamente de Marx que, por sua vez, buscou-o em um representante da filosofia alemã, o filósofo Hegel, que havia apresentado a categoria de atividade de maneira mais plena em seu sistema teórico conceitual no início do século XIX.

Esse feito de Hegel pode ser considerado ainda hoje uma das maiores conquistas da filosofia e das ciências humanas em geral, uma vez que, antes de sua introdução, o indivíduo era visto como de um ser totalmente dependente do seu meio ou do ser que o criou, ou seja, das “[...] ideias da predeterminação do caminho, destino e vida da pessoa” (REPKIN, 2014, p. 85).

---

<sup>43</sup> The point is that nature has arranged our brain so cleverly and so well that it has no need of any “repetition” or special “memorization” to learn anything that it finds directly “understandable,” “interesting,” and “useful.” So it is necessary to graft only what is incomprehensible, uninteresting, and useless.

Essa predeterminação, interpretada tanto de forma religiosa quanto de forma materialista, mantinha os seres humanos vistos como totalmente dependentes das circunstâncias.

Lev Semenovich Vygotski (1896-1934), a partir dos estudos sobre as obras de Karl Marx e Friedrich Engels, propôs a reorganização da psicologia, que teve início com a sistematização da concepção Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, seguido por seus colaboradores Alexander Romanovich Luria (1902 -1977), Vasily Vasilievich Davidov (1930-1998), Alexis Leontiev (1904-1979), entre outros, que deram continuidade ao seu trabalho, principalmente após sua morte.

Vygotski fez a crítica à psicologia científica natural, predominante em sua época, na qual o sujeito era posto em alguma situação planejada de forma a influenciar seu comportamento para, posteriormente, ser observado face às respostas provocadas por uma situação estimuladora. Os processos psicológicos eram compreendidos dentro de um contexto reativo, o qual tende ao estudo e à análise dos fenômenos psicológicos mais superficiais ligados, diretamente, a agentes externos (VYGOTSKI, 2007).

Vygotski considerava a experimentação psicológica utilizada para o estudo das funções elementares do funcionamento da mente limitada para esse estudo e para a análise das funções psicológicas superiores, especificamente humanas.

Dessa forma, diante dos problemas referentes ao entendimento do funcionamento da mente humana em comparação à mente de outros animais, advindos das concepções empiristas, Vygotski e seus dissidentes constituíram uma teoria marxista do funcionamento intelectual humano. (ROSSETTO et al. 2013, p. 74-75)

Vygotski questionou a observação do comportamento humano em laboratório ao dizer que era necessário encontrar um contexto em que o intelecto humano fosse possível ser observado e analisado na relação com seus pares, e tomou-se a atividade como possibilidade de estudo do desenvolvimento da consciência humana.

O termo atividade aparece nos estudos de Lev Vygotski (1896-1934) pela primeira vez no ensaio *A Consciência como um problema da psicologia do comportamento*. Nele, de forma breve, são expostas algumas ideias e reflexões acerca do estudo da consciência com o intuito de apresentar a atividade como expressão socialmente significativa, com a característica essencial de não poder ser compreendida fora de seu contexto histórico e social. (ROSSETTO et al. 2013).

Também nesse ensaio é evidenciado que se estudava o comportamento humano, bem como suas complexas formas de atividade independentemente de sua psique, considerando-a

um fenômeno secundário. Em decorrência disso, corria-se o risco de ficarmos com a falsa concepção de que o comportamento seria uma soma de reflexos dos órgãos dos sentidos.

De acordo com Vigotski, a constituição social do sujeito é um processo de internalização, na qual a linguagem e os significados culturais têm papel primordial. (ROSSETTO et al. 2013). É por meio da linguagem que o homem, em processos interativos, desenvolve os processos psíquicos superiores, responsáveis pela sua ação inteligente no mundo, e se apropria dos conhecimentos e valores da sociedade da qual participa.

De acordo com os pressupostos de Vigotski (2009), a educação tem que envolver o sujeito em sua plenitude; por conseguinte, não deve ser artificial e nem desvinculada da existência.

A educação entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideias, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (VIGOTSKI, 2009, p.72).

Diante desse pressuposto, pelo qual a atividade passa a ser vista como essência vital de desenvolvimento humano, Vigotski lança a sua tese de que o desenvolvimento psíquico é determinado por condições históricas concretas da vida dos sujeitos, uma vez que eles estão em um processo de criação constante em que constroem a história, ao mesmo tempo em que constroem a sua própria história. Ou seja, para que esses sujeitos se tornem humanos é preciso que participem de atividades vitais.

A ideia de ter a atividade como princípio explanatório na psicologia científica do homem iniciou-se com os estudos de Vygotski, mas é Leontiev quem aprofunda sua análise e constitui a teoria da atividade. Nesta teoria, ele organiza a atividade a partir de uma estrutura passível de transições e transformações internas, que se desenvolve com o decorrer do tempo e cuja real função consiste em orientar o sujeito no mundo objetivo/concreto. (ROSSETTO et al. 2013, p. 80-81).

Nessa perspectiva, o sujeito necessita ser o agente de suas aprendizagens, que têm como condição impreterível que os conhecimentos ensinados estejam inseridos no mundo social, histórico e cultural. Em consonância com o pensamento de Leontiev (1978, p. 183-184), que deixa claro que a partir desse modo de ver o mundo é pensada a formação do sujeito em sua totalidade, tanto o ensino quanto a aprendizagem devem considerar conhecimentos não só dos processos que permitem que a criança se desenvolva, mas também dos aspectos de sua personalidade e de suas relações com a realidade.

Eis aqui por que um enfoque vital e sincero da educação é aquele que encara as tarefas educativas, e até as instrutivas, partindo das exigências que se formulam ao homem: como deve ser o homem na vida e o que se deve ser fornecido para isso, quais devem ser seus conhecimentos, seu modo de pensar, seus sentimentos etc. (LEONTIEV, 1978, p. 185).

Dessa maneira, num processo de apropriação e objetivação, o sujeito aprende, e isso se torna possível apenas ao estar em atividade, pois estando em atividade os sujeitos se apropriam dos novos conhecimentos, aprendem a agir no mundo, participam de seu entorno; e, simultânea e conseqüentemente, se transformam.

Já que o modo como se aprende é estando em atividade, o seu conceito é tido como imprescindível para a compreensão dos dados e de sua análise. Sobre o conceito de atividade, Leontiev afirma que não são todos os processos que podem ser chamados atividade.

Por esse termo designamos apenas aqueles processos que realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele... Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (LEONTIEV, 2004, p. 68).

Em síntese, ao experienciar o estar em atividade, a criança expõe suas necessidades de conhecimento, traz elementos de sua história para compor esse processo, realiza suas tarefas, busca ajuda do professor e estabelece as bases de um ensino cooperativo.

Para estar em atividade é necessário que o sujeito esteja consciente do conteúdo em enfoque; para isso deve ter um motivo, que tenha vindo de uma necessidade, ligada ao fim imediato dessa ação. Ao contrário, a inatividade é uma prática quase nunca encontrada, seria um estado catatônico de prostração e sonho; para Leontiev (1978, p. 197), mesmo quando o escolar escuta alguma explicação, ele se encontra ativo interiormente, ainda que externamente possa estar totalmente imóvel. Se estivesse interiormente inativo, não compreenderia nada, pois nada chegaria a sua consciência. Porém não basta ser ativo, a sua atividade deve estar voltada para o que se está enfocando, isto é, o conteúdo a ser apropriado pela criança deve ser objeto de uma ação que ela realiza.

E, ainda, Vigotski considerava que as principais neoformações da idade escolar associadas ao desenvolvimento cognitivo da criança se vinculam aos conceitos científicos. (PUENTES, 2019b).

Desse modo,

A assimilação dos rudimentos dessas formas da consciência social – a ciência, a arte, a moral, o direito – e as formações espirituais correspondentes

pressupõe que as crianças realizem uma atividade adequada a atividade humana historicamente encarnada nelas. *Essa atividade das crianças é a atividade de estudo.*

A atividade de estudo tem um conteúdo e uma estrutura especiais e há que diferenciá-la de outros tipos de atividade que as crianças realizam [...] Ademais, na idade escolar inicial, as crianças realizam os tipos enumerados (brincadeira, sócio organizativa, produtiva) e outros tipos de atividade, mas a reitera e principal é a de estudo: ela determina o surgimento das principais neoformações psicológicas da idade dada, define o desenvolvimento psíquico geral dos escolares de menor idade e a formação de sua personalidade em conjunto. (DAVÍDOV, 1988, p. 158-159, grifos do autor)

Além disso, cada uma dessas atividades vitais exerce papéis diferentes nas diversas etapas do desenvolvimento humano, porque, a cada etapa desse desenvolvimento, uma atividade é a responsável pelas principais mudanças na psique dos sujeitos, apesar de serem subsidiadas pelas outras atividades que atuam como coadjuvantes no seu desenvolvimento cognitivo e de sua personalidade, uma vez que

A forma consciente da mente emerge e se desenvolve como parte dos meios de atividade material e formas materiais de comunicação humana que evoluem historicamente. A mente consciente é em si o processo objetivo da atividade transformadora de objetos da sociedade. (MAGKAEV, 2018, p. 292, tradução nossa<sup>44</sup>).

Nesse processo são formadas, ao longo da história dos sujeitos, as capacidades de participação coletiva, de apreciação dos papéis sociais, de reflexão, de autoavaliação, de interesse pelo trabalho produtivo e pelo planejamento de uma carreira profissional (KOZULIN, 1994).

Ao mesmo tempo, como sujeito de sua própria atividade, como sujeito social em relação constante com as pessoas de seu entorno, a criança desenvolve-se como uma personalidade. Desse modo, o conceito de atividade e o conceito de sujeito agente de seu fazer se ligam estreitamente.

Também porque há particularidades em cada etapa do desenvolvimento humano, essas particularidades são determinadas por dois aspectos interligados, são eles: o conteúdo material a ser apropriado pelo sujeito e o tipo de atividade a ser realizada pelo sujeito nesse processo de apropriação. (ELKONIN, 2019a).

Davídov chegou a algumas conclusões sobre a estrutura geral da atividade, e, no final de sua vida, ele amplia a estrutura da atividade de Leontiev, para além da necessidade, ao notar

---

<sup>44</sup> The conscious form of the mind emerges and develops as part of historically evolving means of material activity and material forms of human communication. The conscious mind is itself the objective process of society's object-transforming activity.



a falta de unidade entre os processos cognitivos e emocionais na teoria geral da atividade e contribui com a elaboração de uma nova abordagem para o entendimento da estrutura do conteúdo da atividade ao incluir o desejo como um novo componente inicial da atividade de estudo, ainda a ser estudado.

Sobre essa nova abordagem da estrutura da atividade, Davídov em seu artigo póstumo de 1999 - *A New Approach to the Interpretation of Activity Structure and Content* – comentou que houve muitos avanços na teoria da atividade na última década. Ademais, esse artigo sobre a questão da estrutura geral da atividade

[...] nascido de um relatório de pesquisa apresentado pelo autor no Seminário Metodológico da Sociedade Psicológica de Moscou<sup>45</sup>, realizado no dia 22 de dezembro de 1997, [...] pode ser considerado um dos textos mais relevantes da trajetória histórica da constituição da teoria da atividade. Entretanto, é muito pouco conhecido no ocidente, inclusive no Brasil, motivo pelo qual tem influenciado minimamente a solução dos problemas da teoria apontados pelo próprio Davídov, no começo dessa década. (PUENTES, 2019b, p. 119).

Nesse texto, Davidov afirma, ainda, que a partir das obras da década de 90 de Vladimir Solomonovich Bibler, de Andrei Vladimirovich Brushlinsky, de Yuri Vyatcheslavovich Gromyko e de Yrjö Engeström modificações na estrutura da atividade apresentada por Leontiev são necessárias, e elas consistem em acrescentar o desejo e a vontade às necessidades, tarefas, ações e operações, conteúdos considerados essenciais em uma nova estrutura da atividade, uma vez que ela está conectada com a realização de um plano para atingir o objetivo como uma emoção que se transforma em necessidade orgânica dos sujeitos.

A N Leontiev também argumentou e defendeu, com razão, a investigação psicológica e a investigação do desejo (ou desejos). Acredito que o desejo deva ser considerado como um elemento da estrutura da atividade. Necessidades e desejos formam a base sobre a qual a emoção funciona. (DAVÍDOV, 1999b, p. 41, tradução nossa<sup>46</sup>)

Necessidades e emoções emergem sem a razão na consciência humana. Diante dessa constatação, no final de sua vida, Davídov chega à conclusão de que “[...] desejos, necessidades, emoções, tarefas, ações, motivos de ações, meios utilizados para ações, planos (perceptivos,

---

<sup>45</sup> De acordo com Puentes (2019c) tal seminário foi realizado com o objetivo de discutir as novas abordagens da teoria da atividade e, em seguida, tais discussões teriam sido levadas ao IV Congresso Internacional sobre a Teoria da Atividade na Dinamarca, em junho de 1998. As primeiras versões desse congresso foram realizadas respectivamente em Berlim Ocidental (1986), na Finlândia (1990) e em Moscou (1995).

<sup>46</sup> A N Leontiev also argued, and quite rightfully of psychological and a investigation of desire (or desires). I believe that the desire should be considered as an element of activity structure. Needs and desires makes the basis on which emotion function.

mnemônico, pensativo, criativo) – todos eles se referem à cognição e, também, à vontade”. (DAVÍDOV, 1999b, p. 43, tradução nossa<sup>47</sup>), visto que a “Vontade é sempre conectada com a realização do plano para alcançar o objetivo” (DAVÍDOV, 1999b, p. 43, tradução nossa<sup>48</sup>)

Naquela época, Davíдов não apenas expôs o problema da desconsideração do lugar que ocupam as emoções na formação da estrutura geral da atividade, mas também o da desconsideração das emoções e de sua relação com os processos cognitivos das crianças no processo de sua inserção na atividade de estudo.

Foi elaborada, por superação, uma nova síntese para o entendimento da estrutura da atividade psicológica com foco na dimensão emocional dessa atividade, uma vez que do ponto de vista de Davíдов, “[...] para quem a estrutura da atividade deve ter um caráter multidisciplinar, o desejo tinha uma importância fundamental” (PUENTES, 2019b, p. 119), por desencadear a questão de descobrir como o desejo se transforma em necessidade orgânica da pessoa.

Somado ao que foi dito sobre a atividade, no final da década de 1950, o problema das capacidades relacionadas à idade para o domínio do conhecimento tornou-se presente nas pesquisas experimentais de El’konin e Davýdov, em duas escolas laboratórios (PS 91, em Moscou, Rússia e PS 17, em Kharkov, Ucrânia). Por meio dessas pesquisas, ficou evidenciado que as crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental são capazes de dominar o conhecimento teórico, ao superar os limites dos conhecimentos empíricos, desde que haja uma organização adequada de seu processo de estudo. E, ainda, em uma segunda fase dessas pesquisas, cujo objetivo fundamental estava orientado para o estudo das regularidades formativas das estruturas básicas do pensamento teórico nas crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi evidenciado que, por meio dessa nova forma de organização do ensino para as crianças, elas eram capazes de aprender os conceitos científicos, por meio de uma proposta que não se restringe apenas a um simples aumento no volume de conhecimento, mas a uma mudança de conteúdo e de metodologia de trabalho, uma vez que as duas formas de conhecimento são muito diferentes em sua estrutura e por isso apoiam-se em distintos mecanismos para pensar, pressupõem tipos diferenciados de generalização e de análise.

De acordo com Repkin (2014), com essa pesquisa, Davýdov (1981) concluiu que para uma criança atingir o nível de generalização teórica, é necessária uma organização de sua

---

<sup>47</sup> [...] desires, needs, emotions, tasks, actions, actions motive, means used for actions, planes (perceptual, mnemonic, thinking, creative) - all those refer to cognition and also will.

<sup>48</sup> Will is always connected with the realization of the plan to achieve the goal.

atividade de tal forma que ela seja levada à análise e à generalização teóricas substanciais. Além disso, para o novo conteúdo, fez-se necessário uma nova metodologia que pudesse prever a programação, pelas crianças, de seus atos independentes que assegurassem a análise do material de estudo, para que nesses processos as crianças fossem capazes de descobrir a base comum do conteúdo e a estrutura de determinado objeto de conhecimento.

Foi demonstrado um novo paradigma de educação, em consonância com a realidade do mundo contemporâneo em movimento. Com foco no estudo das condições reais do desenvolvimento mental e da personalidade da criança foi materializada a educação desenvolvimental baseada na atividade de estudo com um novo paradigma para os processos tanto de ensino quanto de aprendizagem.

### **2.2.2 Atividade de estudo: um caminho para o ensino desenvolvimental**

“Uma verdade científica estabelecida em termos verbais e divorciada da rota pela qual foi adquirida transforma-se em uma casca verbal, mesmo que retenha todos os sinais externos da ‘verdade’”  
(Evald Vasilievich Ilyenkov, 2007, p. 21, tradução nossa, aspas do autor<sup>49</sup>)

De acordo com Miller & Arena (2011), a decisão a respeito da metodologia de ensino implica a escolha dos significados culturais que mais apropriadamente possam contribuir para o desenvolvimento, nas crianças, tanto das capacidades que lhe permitam atuar de forma consciente no meio em que vivem, quanto do melhor caminho para aprender os conteúdos.

De acordo com Dusavitskii (2014), é nos anos escolares iniciais que se formam as bases da atividade de estudo como uma via de autodesenvolvimento. No momento em que as crianças começam a frequentar a escola, as bases da educação do ser humano devem ser estabelecidas para que elas se mantenham curiosas e busquem, pela orientação do professor e trabalho em cooperação com seus pares, ler, pesquisar, dialogar com pessoas mais experientes, fazer experimentos para verificar as hipóteses e resultados de suas ideias, para chegar às próprias conclusões e não se satisfazer somente em ouvir a conclusão do professor.

Com um trabalho assim realizado, a criança estabelece as bases de um ensino cooperativo. De acordo com Miller & Mello (2008), sua possibilidade de aprender é respeitada, estimula-se sua aprendizagem e, com isso, vários problemas são resolvidos pela criança ao mesmo tempo, tais como: (1) a formação de uma imagem positiva de si mesma, pois pode se expressar e ser ouvida ao participar das decisões de seu grupo, isto é, deixa de ser anônima e

---

<sup>49</sup> A set scientific truth recorded in verbal terminology and divorced from the route by which it was acquired turns into a verbal husk even as it retains all the external signs of “truth.”

passa a ter identidade dentro dele; (2) a formação do sentimento de pertencimento, porque, ao perceber-se como parte da comunidade escolar, ela se sente em harmonia com todos e não tem a necessidade de se indispor com os outros integrantes da escola por estar insatisfeita; (3) e, finalmente, o desenvolvimento da linguagem oral, que é central no processo de desenvolvimento cultural das crianças. O estudo é a atividade principal da criança escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental; essa atividade requer adequações didáticas para criar as condições para o seu desenvolvimento psíquico. (PUENTES, 2019c).

Diante de tudo o que já foi dito, propomos a atividade de estudo como uma opção para a aprendizagem de conceitos pelas crianças, uma vez que ela se configura a partir de condutas investigativas de análise, reflexão e planificação mental e está alicerçada nas ideias de Vigotski sobre o problema da relação entre desenvolvimento e educação, tais como:

- Os processos psíquicos humanos não são dados, mas sim desenvolvidos; eles devem ser procurados não no interior da criança, mas fora dela;
- Este caráter de desenvolvimento a partir do exterior dos processos psíquicos apresenta-se sob a forma mais clara nos conceitos científicos como resultados da história do conhecimento humano, como formas de pensamento humano;
- A única forma de desenvolvimento dos processos psíquicos – é o estudo no amplo sentido do termo (já a educação pode ser definida como o desenvolvimento artificial da criança” – escreveu o próprio L. S. Vigotskii);
- A assimilação e o desenvolvimento são um único processo (de forma mais detalhada este momento aparece no processo de assimilação dos conceitos pelas crianças escolares, o que demonstra o desenvolvimento de seu raciocínio);
- Os resultados do estudo da unidade de assimilação e desenvolvimento devem ser avaliados como modelos experimentais obtidos por meio da utilização do método genético experimental que modela o processo de desenvolvimento da ontogênese. (DAVYDOV, 1996, p. 19).

A partir dessas ideias, evidenciamos a atividade de estudo como proposta para implementar um ensino desenvolvimental, ao considerar o problema que atinge grande parte das escolas em nosso país – o processo educativo não consegue desenvolver adequadamente as capacidades vinculadas ao pensamento teórico nas crianças. Nesse contexto, buscamos alternativas que não só superem a alienação da educação tradicional, mas que também proporcionem o ensino mais humanizado para as crianças em idade escolar, um ensino realmente desenvolvimental por meio da atividade de estudo

O termo atividade de estudo começou a ser utilizado com frequência na década de 1940 pelos representantes da teoria histórico-cultural – A. N. Leontiev (1944, 1947), S. L.

Rubinstein (1946) e L. I. Bozhovich (1951). Entretanto, a atividade de estudo, propriamente dita, foi gerada quando

No laboratório do Instituto de Psicologia da Academia de Ciências Pedagógicas da RSFSR, iniciou-se a pesquisa sob a liderança de D. B. Elkonin e V. V. Davydov que visava a especialmente colocar sob o processo pedagógico uma base firme de ideias filosóficas contemporâneas sobre o “pensamento” e sua conexão com “contemplação” (com “obviedade”), a conexão entre o “universal” e o “singular”, entre o “abstrato” e o “concreto”, entre o “lógico” e o “histórico”, e assim por diante.

Nessa pesquisa, procura-se organizar a assimilação individual do conhecimento científico de tal forma que ela reproduza de forma comprimida e abreviada o processo real de geração e desenvolvimento desse conhecimento. Aqui a criança é desde o início não um consumidor de resultados fixos incorporados em definições abstratas, axiomas e postulados, mas, por assim dizer, um “co-participante” no processo criativo. (ILYENKOV, 2007 p. 42 – 43, tradução nossa, aspas do autor<sup>50</sup>).

A atividade de estudo, de acordo com Zuckerman (2003), surgiu de um trabalho prático de educação escolar formulado por Elkonin a partir da hipótese de que as capacidades “espontâneas” dos “alunos talentosos”, entre 6 a 12 anos, poderiam ser desenvolvidas na maioria das crianças do ensino fundamental. Essa ousada hipótese foi confirmada pelos resultados dos experimentos realizados por Elkonin, Davydov e seus colaboradores:

Trinta anos de verificação experimental dessa hipótese têm mostrado que a realização sistemática da atividade de estudo por alunos do ensino fundamental é mais eficaz em promover neles os fundamentos da consciência e do pensamento teóricos que o sistema de organização do processo de ensino-educação habitual no ensino primário, no qual os componentes específicos da atividade de estudo não são conceituados de forma adequada. A própria existência de escolas experimentais que revelaram novas habilidades relacionadas com a idade dos alunos do ensino fundamental transformou a questão do desenvolvimento reflexivo das crianças, entre seis e onze anos de idade, de uma pergunta errada e incompetente em uma das questões práticas e essenciais da psicologia pedagógica e do desenvolvimento. (DAVYDOV; SLOBODCHIKOV; TSUKERMAN, 2014, p. 202).

Foi demonstrado que, em uma proposta que se contrapõe aos métodos de ensino passivos, que levam a uma perda de interesse em aprender e alienam a criança do valor da

---

<sup>50</sup> In the laboratory of the Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, research has started under the leadership of D.B. Elkonin and V.V. Davydov specially aimed at laying under the pedagogical process a firm foundation of contemporary philosophical-logical ideas about “thinking” and its connection with “contemplation” (with “obviousness”), the connection between the “universal” and the “single,” between the “abstract” and the “concrete,” between the “logical” and the “historical,” and so on.

In this research an attempt is being made to organize the individual assimilation of scientific knowledge in such a way that it should reproduce in compressed and abridged form the real process of generation and development of this knowledge. Here the child is from the very start not a consumer of set results embodied in abstract definitions, axioms, and postulates but, so to speak, a “co-participant” in the creative process.

educação de si mesma, podem-se encontrar os fundamentos do conhecimento científico, dos conhecimentos teóricos e fazer com que essa atividade se torne necessária e possível.

Isso se dá também porque a atividade de estudo difere de qualquer outra atividade porque a maneira que a criança chega a um determinado resultado é importante para ela. O êxito do resultado é determinado pela adequação no curso de suas ações. (PUENTES, 2019).

Diante de tais constatações, consideramos ainda que a educação escolar, que de fato gera desenvolvimento, não somente deve possibilitar que a criança se aproprie dos conhecimentos, ao transformá-los em objetos de sua ação, mas também possibilitar a ela que, nesse processo, transforme-se ao adquirir novas qualidades, ao se desenvolver em um processo que envolve sua humanização, socialização e singularização e, conseqüentemente, permita-lhe ter melhores condições de vida. No entanto, percebe-se que há uma carência de ações concretas que podem conduzir a esse fim. Para tal problema, propõe-se um ensino que transgrida o paradigma de trabalho educativo com objetos estáveis, porque ele nem sempre considera a realidade socialmente construída e nem as possibilidades dos intercâmbios verbais entre seus agentes.

Ao se considerar o conhecimento de como o processo de desenvolvimento funciona, para a melhora da qualidade do processo de humanização dos sujeitos e, conseqüentemente, para a superação da pedagogia tradicional empiricista, que se põe como um obstáculo para uma educação desenvolvimental porque oferece apenas um ensino descontextualizado, sem vida e sem sentido para seus participantes, cuja lógica se fundamenta no esquema – percepção – compreensão – memorização – aplicação (REPKIN, 1968, apud PUNTES, 2019), faz-se necessário opor-se à metodologia empírica de instruir. De acordo com Libâneo (2004), para isso é impreterível que se desenvolva nas crianças o pensamento teórico, visto que ele propicia mudanças qualitativas no seu desenvolvimento cognitivo e nas suas condutas humanas. Para tanto, é necessária uma educação de caráter desenvolvimental, baseada em fundamentos científicos, capaz de tornar o processo educativo revolucionário ao desenvolvimento das crianças em idade escolar, porque, por esse caminho, elas desenvolvem os meios para adquirir práticas humanas socialmente valorizadas e, ao mesmo tempo, a capacidade de se orientar de forma independente em novas esferas da atividade humana.

Essa constatação foi feita por Elkonin, em 1960, ao ressaltar o aspecto distintivo da atividade de estudo, a saber, o de propiciar uma mudança não apenas no objeto com o qual o sujeito opera, mas também, e principalmente, uma mudança no sujeito que opera essa atividade.

Em síntese, entende-se a atividade de estudo como atividade para a autotransformação do sujeito.

A atividade de estudo se objetiva na prática, quando as crianças desenvolvem ações e operações direcionadas à descoberta de um método geral de realização de uma tarefa por meio da resolução de problemas e de experimentação com o assunto em estudo. Nessa proposta, as possibilidades das crianças em relação ao ensino tradicional não apenas são maiores, mas também diferentes.

Assim, a partir da constatação de Davídov (1988) de que a base da essência da aprendizagem desenvolvimental está na teoria da atividade de estudo e de seu conteúdo, ficou comprovado que a mudança no conteúdo de empírico para teórico levaria à necessidade de novas ações por parte das crianças, para sua apropriação de conhecimentos, em colaboração com outros e com o seu professor (PUENTES, 2019b).

Desse modo, pode-se concluir que o objetivo da atividade de estudo é o domínio não apenas dos modos de ação, mas dos fundamentos teóricos que os sustentam, isto é, o domínio dos princípios de ação. “Consequentemente, para que a pessoa possa dominar um princípio, ela deve realizar uma investigação, fazer uma descoberta. Nesse sentido, a atividade de estudo é análoga à atividade de pesquisa”. (REPKIN, 2014, p. 94). Esses dois aspectos essenciais para o estudo do conhecimento científico – seu conteúdo e os princípios de ação para a sua apropriação -, são tão imbricados que Davídov (1981) usava o termo “pensamento científico-teórico” para se referir ao pensamento que abarcava tanto os conhecimentos científicos quanto os princípios de ação para sua aprendizagem.

Nesse processo, as características essenciais dos objetos, que não se encontram necessariamente em sua superfície, precisam ser descobertas, por meio da transcendência dos simples princípios de classificação das metodologias de ensino tradicionais para revelar os verdadeiros conceitos dos objetos de estudo. Assim,

A atividade de estudo desenvolve propositalmente e sistematicamente a reflexão como uma capacidade de discriminação entre o conhecido e o desconhecido e quando se formula uma hipótese sobre um desconhecido, põe-se em xeque as suas próprias ações e ações de seus parceiros. A capacidade de investigar o desconhecido e solicitar informações indispensáveis, o hábito de criticar as próprias opiniões e ações de outros, recusando-se a aceitar provas infundadas; e a propensão para procurar provas e diversos pontos de vista – estas são manifestações comportamentais de desenvolvimento de capacidades

reflexivas nas crianças do ensino fundamental. (ZUCKERMAN, 2003, p.183, tradução nossa<sup>51</sup>)

Por esse movimento dialético, as crianças são levadas a captar a lógica da investigação científica e se preparam para enfrentar fenômenos e problemas de ordem não convencionais. Esse novo modo de se apropriar da realidade é possível pela estruturação das ações pedagógicas da atividade de estudo.

Como se observa, a função do professor se encaminha para a organização lógica do conteúdo teórico em forma de tarefa, cuja resolução deve se desenvolver em um processo de elaboração colaborativa conjunta. “Nessa fase da atividade de estudo, a participação colaborativa do professor é indispensável porque os interesses cognitivos que permitem a proposição independente da tarefa de estudo ainda são instáveis” (PUENTES, 2019c, p. 47).

Esse pressuposto valoriza o papel do professor no processo educativo, porque ele auxilia no desenvolvimento de qualidades humanas ao possibilitar o papel ativo da criança que aprende e, desse modo, possa seguir em frente ao se desenvolver.

No começo, o principal caminho é, neste caso, realizar a ação conjuntamente: por exemplo, o mestre assinala algo no objeto, descreve-o seguindo determinada sucessão, determinado sistema, destacando especialmente o essencial no objeto e omitindo o fortuito, o casual; ou constrói oralmente uma reflexão, analisa, chega a conclusões etc. (LEONTIEV, 1978, p. 198, tradução nossa<sup>52</sup>).

Ao conceber o processo de aprendizagem como colaborativo, ressaltando a importância do outro, o papel do professor deve ser o de proporcionar situações de aprendizagem que sejam significativas que levem as crianças a pensar e a agir, que atendam às suas necessidades, ao lhes permitir conhecer a cultura e apropriarem-se das habilidades humanas.

No processo de apropriação da cultura humana, mediado pela linguagem, as crianças se apropriam dos conteúdos culturais por sua própria atividade, nas relações sociais das quais participam, e, conseqüentemente, desenvolvem condutas superiores especificamente humanas

---

<sup>51</sup> The learning activity purposefully and systematically develops reflection as a capacity to discriminate between the known and unknown and, when one hypothesizes on an unknown, to reason on one's own actions and those of one's partners. The ability to inquire into the unknown and to request indispensable information; the habit of criticizing one's own and others' opinions and actions, declining to accept unsubstantiated evidence; and the propensity to look for proofs and for diverse points of view – these are the behavioral manifestations of the development of reflective abilities in elementary school children.

<sup>52</sup> Al principio, el camino principal es, en este caso, realizar la acción en conjunto: por ejemplo, el maestro señala algo en el objeto, lo describe siguiendo una determinada sucesión, un determinado sistema, resaltando especialmente lo esencial en el objeto y omitiendo lo aleatorio, lo casual; u oralmente construye una reflexión, analiza, llega a conclusiones, etc.



que as tornam capazes de conhecer a realidade em que vivem e de nela agir por meio de suas objetivações.

Por meio desse movimento, a criança internaliza os conteúdos presentes nas mais diversas instâncias de atividades das quais participa, apropria-se paulatinamente de tudo o que está presente nas situações de interação com os mais variados objetos de conhecimento, com outras crianças e adultos que fazem parte de suas vivências, desenvolve suas funções psicológicas superiores, sua consciência e sua personalidade.

A consideração mais detalhada desse tipo de atividade se estrutura em: 1) a tarefa de estudo – pelo seu conteúdo e pelos seus princípios de ação, 2) as ações de estudo – para execução do modelo didático, 3) a ação de controle – para garantir o desenvolvimento do processo de resolução da tarefa de estudo, 4) a ação de avaliação – para observar as alterações que aconteceram no próprio sujeito ao final da atividade de estudo. (DAVÍDOV, 1988), (PUNTES, 2019).

Desse modo, a criança ao entrar em atividade, a partir da implementação de sua tarefa de estudo, direcionada inicialmente pelo professor, deve efetuar as seguintes ações: a) transformar os dados da tarefa com o objetivo de encontrar a relação universal do objeto ou do fenômeno em enfoque no estudo; b) modelar essa relação universal de forma gráfica, simbólica ou sígnica; c) transformar esse modelo da relação para estudá-lo em suas propriedades; d) construir um sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas pelo procedimento geral previamente assinalado; e) controlar o cumprimento das ações anteriores; f) avaliar a apropriação do procedimento geral para a resolução da tarefa de estudo e do conceito em questão.

A tarefa de estudo, o componente central da estrutura da atividade de estudo, pode ser compreendida como “a unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo” (DAVÍDOV, 1988, p. 178, tradução nossa), e a sua compreensão contribui para a criança construir generalizações, dominar as relações generalizadas na área de conhecimentos estudada e elaborar novos procedimentos de ação, tal componente colabora com a formação da autonomia para o estudo, ao transformar paulatinamente o sujeito da atividade de estudo.

Ela é a unidade de análise da atividade de estudo (DAVIDOV; MARKOVA, 1987). A tarefa de estudo expressa a unidade entre forma e conteúdo no ensino e é organizada a partir de um problema de aprendizagem que busca reproduzir o movimento lógico-histórico do conceito e produzir o domínio de um modo geral de ação de estudo pelo estudante. Assim, não se trata de garantir que a criança aprenda apenas a verbalizar uma definição, mas que se aproprie do

processo lógico e histórico que produziu a necessidade e a elaboração daquele conceito. (ASBAHR, 2019).

Assim, são apropriados pelas crianças os significados culturalmente elaborados pela via de suas relações com o outro por meio da linguagem e das vivências que terá ao longo da sua vida, uma vez que nesse processo os sentidos são atribuídos a cada nova aprendizagem e, conseqüentemente a inteligência, a consciência e a personalidade vão se constituir na criança.

Vale ressaltar que para a inteligência, a consciência e a personalidade da criança se constituírem é necessário que ela esteja ativa em seu processo de aprendizagem, já que “[...] Só a criança em atividade é capaz de atribuir sentido ao que realiza.” (MILLER & MELLO, 2008, p. 46).

A criança deve saber o que faz, o que a motiva a fazê-lo em busca de um resultado para aquilo que realiza, uma vez que está envolvida no processo, colabora com as decisões tomadas na sala, participa das tarefas propostas e do que acontece no espaço escolar.

### **2.2.3 A estrutura da atividade de estudo**

“As atividades da criança voltadas para a criação de uma visão prévia sobre o modo de ação é a própria atividade de estudo”  
(Daniil Borosovich Elkonin, 2019a [1960], p. 155).

Orientado pela constatação de Elkonin (1987) de que o estudo é a atividade principal das crianças escolares, por meio da qual elas se apropriam de novos conhecimentos direcionados à aprendizagem, com intensa formação de suas forças intelectuais e cognitivas, ao mediar suas relações com os adultos de seu entorno, Davídov objetivou confirmar experimentalmente a tese de Vigotski, como já fazia o próprio Elkonin, sobre a essencialidade da aprendizagem no desenvolvimento psíquico das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental<sup>53</sup>, com base na hipótese de que a consciência e o pensamento teórico se formam na criança no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos e dos princípios de ação para lidar com esses conhecimentos na atividade de estudo. Ele estudou, também, as bases do desenvolvimento do pensamento reflexivo nas crianças escolares no processo de atividade de estudo (PUENTES, 2019a).

Como anunciamos antes, Davídov desenvolveu experimentos formativos em escolas experimentais em Moscou, a partir da hipótese de que

---

<sup>53</sup> Nomenclatura brasileira.

[...] as bases da consciência e do pensamento teórico se formam nos alunos de menor idade, durante a assimilação dos conhecimentos e dos modos de ação no processo de atividade de estudo, na idade escolar inicial, para o desenvolvimento psíquico do sujeito. (PUENTES, 2019a, p.55).

A partir das conclusões desses estudos, com base em sua experiência com a atividade de estudo, Davídov (1988) explica que, em qualquer disciplina, o professor pode organizar a atividade dos estudantes no processo de apropriação dos conhecimentos científicos do seguinte modo: primeiro os alunos devem, em sua atividade de estudo, analisar os conteúdos do material estudado; ao separar uma relação geral inicial, descobre a manifestação de diversas outras relações particulares existentes no material dado. Entretanto, não se pode esquecer de que

[...] A correta organização da atividade de estudo pressupõe o estabelecimento perante as crianças de uma tal meta que ao tentar alcançá-la eles antes de mais nada se voltam para a análise da “semente”, e depois por meio da experimentação objetiva e mental é que vão acompanhar como ela vai se transformar em uma “árvore” (DAVÍDOV, 1999a, p.3 – 4).

Nessa metáfora, Davídov (1999a) evidencia a importância da análise para o estabelecimento da primeira ação de estudo, ao comparar a ação de descoberta da célula inicial do objeto ou do fenômeno em estudo ao encontro de uma semente, e, evidencia também a quarta ação de estudo materializada na manifestação particular do objeto ou do fenômeno ao compará-la à árvore gerada pela semente desvelada na ação inicial das crianças.

A separação da ideia geral inicial se fixa pela via dos signos e possibilita a construção da abstração essencial do objeto estudado. Ao continuar a análise desse material, devem ser descobertos os vínculos regulares e constantes da relação inicial e suas conseqüentes manifestações e, assim, constrói-se uma generalização substancial desse objeto. Nesse processo, as crianças empregam abstrações e generalizações iniciais como ferramentas para deduzir e unificar outras formas de abstrações, ou seja, o conteúdo que origina as ações mentais se transforma em um conceito por meio da fixação em uma célula do objeto em estudo. Por esse meio, é construído pelo escolar um princípio geral de ação e orientação em toda a diversidade do material estudado, que deve ser apropriado pelo escolar em forma de relações teóricas sobre a realidade. Neste processo, configura-se a ascensão do abstrato ao concreto.

O pensamento teórico dos escolares revela as condições de origem da formação dos conceitos, semelhante aos métodos da cultura científica apropriados pela humanidade, uma vez que o sujeito na atividade de estudo realiza o processo real pelo qual a humanidade criou os conceitos, valores e normas, por meio da criação de modelos, de ações que tornam possível a reprodução abreviada desse conceito em sua consciência.

Essa apropriação dos conhecimentos na atividade de estudo, segundo Davídov (1988), segue a lei geral de desenvolvimento, pois, inicialmente, ocorre a implementação das ações de estudos sobre os objetos representados exteriormente, para depois, no processo da atividade, tornarem-se operações com caráter internalizado ou mental. Ou seja, as ações intelectuais, alicerces da apropriação pelas crianças em idade escolar dos conceitos e conhecimentos científicos, cumprem o caminho: ações externas – ações no plano verbal – ações mentais. Talízina (1988) nos ajuda a entender os três níveis de desenvolvimento das ações humanas ao afirmar que:

*A forma de ação caracteriza o grau (nível) de apropriação da ação pelo sujeito: o aspecto principal das mudanças da ação no caminho de sua transformação de externa (material) em interna (mental). Dito com outras palavras, a forma da ação caracteriza a medida da internalização da ação. Neste caminho se distinguem três formas fundamentais de ação: material, a verbal externa e a mental. (TALÍZINA, 1988, p. 60, tradução nossa, grifos no original<sup>54</sup>).*

Logo, ao reconhecer o processo de internalização dos conhecimentos como fruto das ações humanas, torna-se clara a condição material do desenvolvimento das capacidades psíquicas dos homens. Especificamente, na atividade de estudo, essas capacidades desenvolvem-se como consciência e pensamento teóricos. Para a formação dessas capacidades, o professor deve criar as condições necessárias para a organização da atividade dos escolares, pois, ao entrarem na escola, muitos deles ainda não têm motivação diretamente ligada à apropriação dos conhecimentos teóricos, e a motivação para a realização de toda e qualquer atividade

[...] é plena de sentido e orientação, representa a complexidade do caráter ativo do sujeito diante de sua atividade, e está direcionada ao conteúdo da necessidade, isto é, ao seu objeto. A motivação representa a possibilidade de efetivação da atividade. Para compreendê-la em seu desenvolvimento precisamos atinar, também, para uma condição da atividade, que é o surgimento de novas necessidades. Elas representam a existência de uma situação em uma determinada circunstância, criada pelas inter-relações da própria atividade e dessa com o indivíduo. A situação circunstanciada de uma necessidade exige do indivíduo conhecer o objeto de sua resolução. Ao conhecê-lo, o indivíduo se move em sua direção com o conjunto de meios externos e recursos próprios do seu ser, os instrumentos materiais e ideacionais ou simbólicos. (MARINO FILHO, 2011, p. 128).

---

<sup>54</sup> La *forma de acción* caracteriza el grado (nivel) de apropiación de la acción por el sujeto: el aspecto principal de los cambios de la acción en el camino de su transformación de externo (material) a interno (mental). En otras palabras, la forma de la acción caracteriza la medida de la internalización de la acción. De esta manera, se distingue entres formas fundamentales de acción: material, verbal externa y mental.

Além disso, o desejo de estudar algo e a necessidade para o estudo são supridos somente no processo real de realização das ações de estudo, processo que inicialmente se dá na parceria entre o professor e os alunos. Tais ações têm como objetivo a resolução de determinadas tarefas como via para assimilação dos conhecimentos teóricos. A criação das necessidades para a atividade de estudo efetiva-se, como vimos, na diversidade de motivos que conduzem os estudantes em idade escolar e do desejo de cada um antes de sua realização.

Em resumo, o desejo pelo estudo de determinado objeto ou fenômeno e a necessidade de estudo instigam os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos produzidos teoricamente, concretizam-se em motivos que levam às ações de estudo, por meio das quais os estudantes assimilam os procedimentos, os modos de fazer no processo de desvelamento da essência de determinado conceito que têm o objetivo de resolver determinadas tarefas de estudo.

Ao realizar a tarefa de estudo, os estudantes se deparam com algumas exigências a serem cumpridas: a primeira é, como apontamos acima, analisar o material de estudo com o objetivo de compreender a relação geral que apresenta relações com diferentes manifestações particulares do material estudado, que resulta na constituição das abstrações e generalizações essenciais.

A tarefa de estudo exige a dedução, por meio das abstrações e generalizações, das relações particulares do material com o seu todo para caracterizar a síntese do conhecimento que, em outras palavras, é a constituição da célula como objeto mental concreto, e, isso leva ao domínio dos procedimentos gerais de construção do objeto estudado, ou seja, dos conceitos.

Davídov (1988) compreende que o processo de realização das tarefas de estudo segue um microciclo de ascensão do abstrato ao concreto, porque ao realizá-las os escolares descobrem a origem da “célula” do objeto integral estudado e, ao utilizá-la, reproduzem mentalmente esse objeto, dominam os conhecimentos pela via do geral ao particular, que leva à apropriação, pelos escolares, das condições e dos procedimentos gerais do objeto de estudo, ao utilizar desse geral para resolver os problemas particulares. Assim,

A compreensão pelo escolar das *tarefas de estudo* está intimamente ligada com a generalização substancial (teórica), o que conduz o escolar a dominar as relações generalizadas na área de conhecimento estudada, a dominar novos procedimentos de ação. A assunção da tarefa de estudo pelo escolar, sua realização autônoma, está estritamente relacionada com a motivação de estudos, com a transformação da criança em sujeito da atividade. (DAVÍDOV e MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa, grifos no original<sup>55</sup>).

---

<sup>55</sup> La comprensión por el escolar de las tareas de estudio está estrechamente vinculada a la generalización sustancial (teórica), lo que lleva al escolar a dominar las relaciones generalizadas en el área de conocimiento estudiada, a

Fica evidente que a tarefa de estudo permite ao estudante compreender e explicar o que não é conhecido por meio da assimilação dos conceitos e dos procedimentos de ação, uma vez que as tarefas de estudo se concretizam por meio de ações de estudo. Pela via das ações torna-se possível a análise das relações gerais, da apropriação dos princípios diretores e das ideias substanciais do conteúdo do conhecimento, além de que nas ações ocorrem as modelações das relações e nexos dos objetos, do conhecimento, e, por fim, o domínio dos procedimentos de concretização do geral modelado e a passagem do modelo ao objeto mentalmente concretizado.

Davídov (1988) indica que existem várias particularidades essenciais que representam a forma das ações de estudo. Para o autor, na atividade escolar, o professor inicialmente deve organizar as ações dos alunos coletivamente, em um processo constante de interiorização do conhecimento científico, para que ocorra, paulatinamente, a conseqüente individualização na solução das tarefas de estudo.

A atividade de estudo, inicialmente pensada por Elkonin, sofisticou-se com a colaboração de Davídov e pesquisadores de sua equipe, quando deu prosseguimento ao trabalho experimental iniciado por seu mestre Elkonin.

[...] 1) a *ação inicial* (principal), que consiste na transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de colocar em evidência determinada relação universal do objeto dado; 2) a ação de modelagem em forma objetiva, gráfica ou com signos da relação universal diferenciada; 3) a ação de transformação do modelo com o objetivo de estudar a propriedade da relação universal do objeto que tem sido diferenciada; 4) a ação de dedução e construção de um determinado sistema de tarefas peculiares. (PUENTES, 2019b, p. 115, grifos do autor).

Em seguida, a ação de controle, destina-se a “estabelecer a correspondência da composição operacional da ação com as condições essenciais de sua realização” (DAVÍDOV, 1988, p. 231, tradução nossa), como base na reflexão, que propicia à criança o exame dos fundamentos das ações que realiza, para assegurar que o procedimento geral assimilado tenha todas as operações necessárias à resolução de tarefas concretas particulares. E, a avaliação “permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final” (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa).

---

dominar nuevos procedimientos de acción. La asunción de la tarea de estudio por parte del alumno, su desempeño autónomo, está estrictamente relacionada con la motivación de los estudios, con la transformación del niño en un sujeto de la actividad.

Desse modo, as ações que compõem a atividade de estudo preservam o essencial da própria produção dos conceitos científicos e, portanto, diferem essencialmente do que é preconizado pela didática tradicional, uma vez que apenas por meio da análise, da reflexão e das ações mentais, características do pensamento teórico, no movimento de formação do conceito, que segue a trajetória do pensamento abstrato ao concreto pensado, a criança entende a essência dos fenômenos, a realidade em movimento e suas inter-relações, ao superar as limitações do pensamento empírico que classifica objetos estagnados e sem vida por meio de sua aparência e, por isso só tem condições de gerar compreensões superficiais da realidade. E, ainda são capazes de interferir nessa realidade “[...] no momento em que os sujeitos passarem da atividade teórica para a intervenção transformadora da realidade.” (DUARTE, 2000, p. 95).

Vale ressaltar que o componente principal da atividade de estudo é o conteúdo – os conhecimentos teóricos que integram as ações mentais e os conceitos científicos –, do conteúdo, métodos são derivados. O conteúdo da atividade de estudo não pode ser qualquer conteúdo, mas ele deve possibilitar a apropriação pelos sujeitos tanto dos conceitos científicos, tanto dos princípios de ação, para gerar mudanças qualitativas no psiquismo dos sujeitos que a protagonizam.

Definimos o conceito de ação a partir do movimento dialético em torno da explicação de Magkaev (2018, p. 309) de que uma ação é “[...] a transformação de coisas objetivamente existentes, a mudança, o retrabalho e o movimento do estado atual de um objeto em “seu outro” estado, para a “negação” de sua imediação”<sup>56</sup> A ação também desempenha a função de base real para mudanças no objeto e para o levantamento das condições em que as transformações do objeto devem ocorrer. Nesse processo, não apenas o conteúdo real do objeto original é preservado, mas também seus conteúdos “potenciais” são desenvolvidos, visto que suas novas definições são descobertas em uma única ação transformadora pelas

[...] funções de análise e síntese, demonstrando assim a ilegitimidade da questão: qual dos dois processos veio primeiro? Eles emergem e se desenvolvem simultaneamente como dois momentos de um único ato de transformação de objeto que se determinam mutuamente. Claramente, a natureza dialética da ação reproduz a dialética dos processos objetivos na natureza e na sociedade. (MAGKEV, 2018, p. 309, tradução nossa<sup>57</sup>).

---

<sup>56</sup> [...] the change, reworking, and movement of the present state of an object into “its other” state, into the “sublation” of its immediacy.

<sup>57</sup> the functions of analysis and synthesis, thereby demonstrating the illegitimacy of the question: which of the two processes came first? They emerge and develop simultaneously as two moments of a single act of object transformation that mutually determine one another. Clearly, the dialectic nature of action reproduces the dialectic of objective processes in nature and society.

Portanto, a análise, por meio da abstração inicial da célula do objeto ou do fenômeno em estudo é o processo que orienta a primeira ação de estudo, uma vez que é a análise a base e o princípio da atividade humana orientada para objetivos.

Sobre a análise, Marx (2008), no prefácio da primeira edição de *O Capital*, evidenciou que o entendimento inicial de determinado conceito por meio da análise seria a maior dificuldade para quem o busca, mas assinala também que o enfrentamento de tal dificuldade seria necessário para que, por meio da mediação desse processo de abstração, ele pudesse chegar a sua compreensão como totalidade concreta.

No subitem intitulado “O problema e o método de investigação” de “Pensamento e linguagem”, Vigotski (2000a) critica os pesquisadores que imaginam a compreensão dos fenômenos psicológicos a partir do isolamento dos elementos mais simples desses fenômenos e da análise desses elementos em si e por si mesmos. Para ele a investigação deve privilegiar justamente o contrário – os elementos mais complexos de determinado fenômeno - as unidades – para descobrir sua verdade. Para ele,

Teria de ser uma análise que segmentasse o complexo conjunto em unidades. Por unidade entendemos o resultado da análise que, diferentemente dos elementos, goza de todas as propriedades fundamentais características do conjunto e constitui uma parte viva e indivisível da totalidade. Não é a fórmula química da água senão o estudo das moléculas e do movimento molecular o que constitui a chave da explicação das propriedades definidoras da água. Assim, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, definidora dos organismos vivos, é a verdadeira unidade da análise biológica. (VYGOTSKY, 1995, p. 20, tradução nossa<sup>58</sup>).

Assim, a primeira ação fundamental na assimilação dos conhecimentos se configura na transformação dos dados da tarefa de estudo, que objetiva descobrir as relações universais desse conhecimento. Tal universalidade desse objeto a ser conhecido deve ser refletida em um adequado conceito; em outros termos, nessa ação inicial, a transformação dos dados da tarefa se orienta para a busca de um fim objetivo, que tem como meta principal desvendar as relações, os nexos e a distinção do objeto de conhecimento em sua totalidade.

Em relação a essa primeira ação de estudo, Davídov (1988, p. 182) salienta que

[...] trata-se da transformação orientada por uma finalidade dos dados da tarefa, dirigida a buscar, descobrir e distinguir uma relação completamente

---

<sup>58</sup> Tendría que ser un análisis que segmentara el complejo en unidades. Por unidad entendemos el resultado del análisis que, a diferencia de los elementos, disfruta de todas las propiedades fundamentales características del todo y constituye una parte viva e indivisible de la totalidad. No es la fórmula química del agua sino el estudio de las moléculas y el movimiento molecular la clave para explicar las propiedades definitorias del agua. Por lo tanto, la célula viva, que conserva todas las propiedades fundamentales de la vida, que define a los organismos vivos, es la verdadera unidad de análisis biológico.



definida de certo objeto integral. A peculiaridade dessa relação consiste, por um lado, em que constitui o aspecto real dos dados transformados e, por outro lado, atua como base genética e fonte de todas as características e peculiaridades do objeto integral, ou seja, constitui sua relação universal. A busca de tal relação conforma o conteúdo da análise mental, a qual em sua função de aprendizagem aparece como o momento inicial do processo de formação do conceito requerido.

As especificidades dessa primeira ação de estudo estão no duplo papel que ela desempenha: se por um lado nela constitui-se o aspecto concreto dos dados transformados, por outro, tem o papel de originar geneticamente todas as particularidades da totalidade do objeto. Está nesse aspecto o seu caráter universal, que torna possível a análise mental como forma que origina o conceito. Em resumo, a relação universal se constitui como

[...] o conteúdo da análise mental, a qual em sua função de estudo aparece como o momento inicial do processo de formação do conceito requerido. Ao mesmo tempo, deve levar em conta que a ação de estudo examinada, na qual se encontra como base a análise mental, tem no início a forma de transformação dos dados objetivos da tarefa de estudo (esta ação mental se realiza, no começo, na forma objetual-sensorial). (DAVÍDOV, 1988, p. 182).

A segunda ação de estudo caracteriza-se pela modelação na forma gráfica, objetual ou por símbolos da relação universal; no modelo de estudo fixam-se as características internas dos objetos que não são notáveis de maneira direta, ao evidenciar os procedimentos de generalização das ações. Os modelos de estudo são vínculos imprescindíveis para assimilação dos conhecimentos teóricos e constituem uma forma de representação do objeto real. Nem toda forma de representação, porém, pode ser chamada de modelo de estudo e sim aquela que apreende a relação e os nexos dos objetos integrais e conseqüentemente garante a análise subsequente destes. Por suas especificidades,

Os modelos - como é notório - são amplamente utilizados nos experimentos. No lugar de estudar qualquer objeto real por uma ou outra causa é conveniente investigar o seu **substituto**, que reproduz o objeto em um ou outro sentido. A investigação desse associado permite obter novos dados sobre o próprio objeto: nisso consiste a função principal do mencionado substituto como *modelo*. (DAVÍDOV, 1981, p. 315, tradução nossa, grifos no original<sup>59</sup>).

Esse caráter substitutivo do modelo do objeto real é utilizado pela criança em idade escolar no processo de realização da segunda ação de estudo, acima citada, e tem grande importância para formação das ações mentais nos estudantes.

---

<sup>59</sup> Los modelos, como es bien sabido, se usan ampliamente en experimentos. En lugar de estudiar cualquier objeto real por una razón u otra, es conveniente investigar su **sustituto**, que reproduce el objeto de un outro sentido. La investigación de este asociado permite obtener nuevos datos sobre el objeto en sí: esta es la función principal del sustituto mencionado como *modelo*.

Já a terceira ação de estudo pode ser compreendida pelo seu papel de transformar o modelo, com objetivo de estudar as características da relação universal do objeto do conhecimento que foi diferenciado, para que fiquem evidenciadas as relações que estão ocultas. A transformação e reconstrução mental do modelo possibilitam que os traços particulares possam ser compreendidos no todo universal pelos estudantes, pois, ao trabalhar com modelos, os escolares estudam as propriedades das abstrações essenciais da relação universal.

O processo acima descrito leva à formação, nos estudantes, dos conceitos por meio da célula inicial do objeto estudado, mas apenas quando se descobrem as manifestações particulares, por meio da quarta ação da tarefa de estudo é que a célula se manifesta verdadeiramente no objeto. Em sua relação com a tarefa escolar, essa ação provoca a dedução de um conjunto de diferentes tarefas particulares e, ao resolver essas tarefas, concretiza-se o conceito como o geral que deve corresponder à célula, ou seja, à essência do objeto estudado.

A dedução e a construção de um sistema de tarefas particulares caracterizam a quarta ação a ser desenvolvida: concretizar a conversão da tarefa de estudo inicial em uma diversidade de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um único procedimento geral, assimilado durante o cumprimento das ações anteriores. Os estudantes focalizam as variantes da tarefa de estudo inicial e imediatamente separam em cada uma a relação geral, ao se orientarem por aquela que pode efetuar o procedimento universal de solução apropriado. Por exemplo, Davídov (1988) explicita esta quarta ação ao apresentar como seria a organização da atividade pela qual se busca a assimilação do conceito de número.

A quarta ação de estudo está dirigida a concretizar o procedimento geral para revelar a relação múltipla e resolver as tarefas particulares; estas supõem a busca e a fixação de números concretos que caracterizem as relações de magnitude bem determinadas (por exemplo, encontrar a característica numérica de uma ou outra magnitude contínua ou discreta em relação com a medida dada). Esta ação permite às crianças ligar o princípio geral de obtenção do número com as condições particulares de cálculo dos conjuntos ou a medição de objetos contínuos. Comprova-se que a criança compreendeu o número quando pode passar livremente de uma a outra medida na definição das características numéricas do mesmo objeto e correlacioná-lo com diferentes números concretos (uma mesma magnitude física pode ser relacionada com os mais diferentes números concretos). (DAVÍDOV, 1988, p. 187).

Mediante todas essas ações, os estudantes descobrem a origem e as condições de criação do conceito do qual se apropriam. Em outras palavras, nas ações de estudo as crianças descobrem o para quê e o como se separam os conteúdos, o porquê e em quê fixar este último, e em que casos particulares se manifestam. Neste contexto, pela organização e direção dos

professores, transformam-se paulatinamente as atividades de estudo ao mesmo tempo em que os estudantes ganham autonomia em sua relação com o conhecimento.

Parte dessa transformação que os estudantes conseguem no processo de resolução das tarefas de estudo é concretizada pelas ações de controle e avaliação (quinta e sexta ações, respectivamente), que têm para atividade de estudo uma função essencial; sem essas ações, a assimilação dos conhecimentos científicos, pelas crianças, estaria condenada a ser meramente uma apropriação mecanicista, pois não é possível conhecer a essência dos fenômenos e das relações objetivas pelas vias dos conhecimentos teóricos sem as capacidades que as ações de controle e avaliação possibilitam no desenvolvimento do pensamento dos estudantes; portanto entendemos ser fundamental evidenciar as características e o papel que essas ações cumprem dentro da atividade de estudo.

A ação de controle no processo de resolução das tarefas de estudo tem a função de determinar as condições e exigências que outras ações têm na execução da tarefa; pela ação de controle, as operações mantêm a necessária integralidade operacional de todas as ações envolvidas na resolução da tarefa e possibilitam que a execução desta ocorra perfeitamente, ao permitir aos estudantes transformar o conjunto funcional das ações, e conseqüentemente, levar à descoberta das relações e nexos das particularidades existentes entre as ações de estudo realizadas, para que a tarefa seja resolvida, processo em que posteriormente também ocorre o resultado da tarefa.

O controle consiste em determinar a correspondência entre outras ações de estudos e as condições e exigências da tarefa de estudo. Permite aos alunos, ao mudar a composição operacional das ações, descobrir sua conexão com umas e outras peculiaridades dos dados da tarefa a ser resolvida e do resultado a ser alcançado. O monitoramento então assegura a plenitude na composição operacional das ações e a forma correta de sua execução. (DAVÍDOV, 1988, p. 184).

A ação de avaliação, por sua vez, tem a característica de examinar e determinar se os procedimentos gerais são ou não adequados para solução da tarefa de estudo e se os resultados das ações efetivadas são os almejados pelos objetivos finais traçados.

Portanto, as ações de avaliação têm como característica principal o exame qualitativo e essencial dos fins alcançados no processo de apropriação dos procedimentos fundamentais à realização da tarefa de estudo, não apenas em seus conteúdos operacionais, mas também nos princípios de ações utilizados para chegar ao resultado planejado. Neste contexto, a ação de avaliação procura confrontar o resultado das ações com a finalidade proposta pela tarefa de estudo.

Segundo Davídov (1988), na base da formação do pensamento teórico estão a reflexão, a análise e a planificação mental, uma vez que a esse pensamento é inerente a análise como procedimento para descobrir a base geneticamente inicial de certo todo. Além disso, é característica desse tipo de pensamento a reflexão, graças à qual o homem examina permanentemente os fundamentos de suas próprias ações mentais e desenvolve a capacidade de elaboração do plano interno das ações.

A partir do que foi dito, cabe aos educadores o planejamento das práticas educativas especiais que criem necessidades e motivos relevantes e significativos para os estudantes. A realização da atividade de estudo é uma possibilidade que permite a eles chegarem ao conhecimento conceitual, fonte de desenvolvimento do pensamento teórico, uma vez que as necessidades para aprender

[...] são moldadas, reestruturadas e otimizadas no curso real da atividade de estudo e são fortemente afetadas pela organização e atmosfera geral dessa atividade e pelo tipo de interação professor-aluno. Não é apenas o componente cognitivo da necessidade percebida de uma pessoa que muda à medida que a atividade de estudo prossegue; a tendência social do aprendiz - a necessidade percebida de participar de situações de vida real socialmente significativas, pagar as dívidas para a sociedade e para outras pessoas, a necessidade percebida de autoaperfeiçoamento, e assim por diante - altera também. Tudo isso fornece o fundamento sobre o qual a necessidade expressamente humana de agir e criar surge. (MARKOVA, 1986, p. 17, tradução nossa<sup>60</sup>).

Diante disso, é essencial que o professor possibilite que essa necessidade encontre expressão em formas de atividade de estudo. É importante lembrar que, nesse momento, poderão surgir dificuldades na relação de trabalho com a criança, pois as necessidades frustradas podem então surgir sob o pretexto de negativismo, teimosia e outras formas indesejáveis de conduta. Nessas ocasiões,

O professor deve, em primeiro lugar, tomar essa necessidade como seu pilar, deve acioná-la e torná-la mais clara e consciente na maioria dos alunos. Se essa ampla necessidade cognitiva, que é a fonte de prontidão para realizar atividade de estudo, não é acionada no escolar, ele não fará a transição subsequente para outras formas mais ativas de incentivo, tais como a

---

<sup>60</sup> [...] they are shaped, restructured and optimized in the real course of the study activity and are strongly affected by the organization and general atmosphere of this activity and the type of teacher-student interaction. It is not just the cognitive component of a person's perceived need that changes as the study activity proceeds; the social trend of learning - the perceived need to participate in socially significant real-life situations, pay off debts to society and other people, the perceived need for self-improvement, and so on - changes as well. All of this provides the foundation on which the expressly human need to act and create arises.

oportunidade de estabelecer seus próprios objetivos. (MARKOVA, 1986, p. 17, tradução nossa<sup>61</sup>).

Com essas ações do professor, a criança irá estabelecer seus próprios objetivos, e, conseqüentemente, ler, pesquisar, fazer anotações, produzir esquemas, traçar projetos, e isso possibilitará que ela participe da produção cultural não como simples reprodutora, mas como sujeito criativo.

Por ser a atividade de estudo um tipo específico de atividade humana na qual se propicia não apenas a resolução da tarefa de estudo, mas também sua determinação ou enunciado por parte dos alunos, ela leva, indispensavelmente, para a questão das forças propulsoras dos modos de ação: as necessidades e os motivos (REPKIN & DOROKHINA, 1973). Quando os educadores cultivam a atividade de estudo nas salas de aula, abrem novas possibilidades de desenvolvimento para as crianças, visto que, no processo educativo, objetivações histórico-culturais são aprendidas com outros sujeitos que os antecederam, por meio de atividades intencionalmente dirigidas e das relações de trocas verbais estabelecidas com seus outros, e, assim, tornam-se capazes de objetivarem-se em novos produtos de sua atividade ao se apropriarem dos objetos de sua cultura, porque, por meio da atividade em “condições reais de vida”, ocorre a apropriação das práticas sociais, e é nessa apropriação que está o verdadeiro sentido das atividades humanas.

Assim, o problema da absorção de um modo fundamentalmente novo de ação, na forma da pergunta *como fazer*, depende do nível de conhecimentos da criança, de uma situação-problema criada pelo professor, mas também das necessidades e motivos que estão na base do processo de elaboração interna da tarefa de estudo. (PUENTES, 2020).

Portanto, a estrutura da atividade de estudo é composta pelos seguintes componentes interligados entre si: 1) os motivos cognitivos de estudo; 2) a tarefa de estudo que, pelo seu conteúdo, consiste nos modos de ação a assimilar; cujas ações e operações de estudo têm como resultados “a formação do modo de ação a assimilar e a execução primária do modelo didático; 3) a ação de controle, que consiste na comparação da ação executada com o modelo e; 4) a ação de avaliação do grau de cognição das alterações que aconteceram no próprio sujeito” (ELKONIN, 2019a, p. 157).

---

<sup>61</sup> The teacher must, in the first place, take this need as his pillar, he must activate it and make it clearer and more conscious in most students. If this broad cognitive need, which is the source of readiness to carry out study activity, is not triggered in the student, he will not make the subsequent transition to other more active forms of incentive, such as the opportunity to establish his own objectives.

Na apreensão do movimento dos objetos/fenômenos em estudo, o conhecimento científico é desvelado e possibilita o desenvolvimento de capacidades do pensamento, que elevam a teorização a um grau de sistematização, que não é possível sem a atividade de estudo.

#### **2.2.4 Ação cooperativa entre crianças: meio para a reflexão na atividade de estudo**

“[...] a assimilação do conhecimento sempre tem, como gênese, a atividade conjunta com outra pessoa, em um processo de comunicação. Esta característica também traz uma repercussão importante à organização pedagógica: a organização de atividades coletivas a partir da compreensão do caráter coletivo da aprendizagem humana”  
(Flávia da Silva Ferreira Asbahr, 2019, p. 200)

No processo de estudo, as orientações de Vygotski em relação à gênese das capacidades humanas são evidenciadas por meio do planejamento de ações de estudo para serem desenvolvidas coletivamente, uma vez que a maior particularidade do desenvolvimento infantil é tratar-se de um desenvolvimento que ocorre em condições de interação com os outros de seu meio, pois “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades e as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (VYGOTSKI, 2018, p. 89); desse modo, a criança passa a sentir necessidades culturais ou tem a chance de participar de novas oportunidades culturais a partir de suas relações com os adultos ou com outros mais experientes, uma vez que “toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e mais tarde no nível individual” (VIGOTSKI, 2007, p. 75).

Diante da conclusão de Vigotski de que a relação com meio, por meio da interação entre parceiro com mais experiência e a criança, é necessária para o desenvolvimento infantil, valorizamos as relações entre as crianças e o professor, conscientes também de que elas são essenciais para que as crianças se iniciem na atividade de estudo e, ainda, ao considerar a aprendizagem como geradora de desenvolvimento e o ensino como algo desafiador numa área em que a criança consegue realizá-lo apenas com ajuda, evidenciamos que não é em qualquer momento que essa relação se materializa com a máxima qualidade, mas

[...] o momento central para toda psicologia da educação é exatamente a possibilidade de se elevar na cooperação daquilo que a criança sabe fazer para o que ela não sabe fazer [...] pois na escola a criança aprende não aquilo que ela sabe fazer sozinha, mas que ela ainda não sabe fazer, mas que se revela acessível na cooperação com o professor e sob sua orientação. O principal na educação é exatamente o que a criança aprende que é novo. Portanto, a *zona de desenvolvimento imediato*, que determina este campo de transições acessíveis à criança, é que vem a ser o momento mais determinante na relação

da educação com o desenvolvimento. (DAVYDOV, 1996, p. 14-15, grifos do autor).

Davydov (1996) evidencia que ao manter a orientação da atividade de estudo sob responsabilidade do professor, e, ainda, ao considerar que as formas cooperativas de organização das ações de estudo têm uma longa tradição na psicologia e na pedagogia soviéticas e estrangeiras, originada com a teoria de Vygotsky de que o desenvolvimento psicológico das crianças se desloca do social para o individual; “[...] a atividade cooperativa é vista como um estágio necessário e mecanismo interno da atividade individual” (ULANOVSKAIA; IARKINA, 2018, p. 485, tradução nossa). Evidenciamos ainda que a cooperação com pares é uma condição necessária para o desenvolvimento das capacidades reflexivas das crianças (ZUCKERMAN, 2003).

Assim, as ações de estudo são organizadas para serem realizadas de modo cooperativo, isto é, de modo que seus desafios e/ou seus problemas sejam resolvidos por meio da interação direta e simultânea de cada membro do grupo com todos os outros membros.

Partindo do fato de que os homens atuam de forma grupal na transformação da realidade e, portanto, é a transformação do objeto com o qual trabalha que caracteriza a ação humana sobre a natureza ou sobre sua criação, sobre a natureza humanizada, chegamos à razão de que a atividade de estudo nem pode ser realizada de forma absolutamente individual e nem a apropriação do conhecimento pode ser um produto acabado. (MARINO FILHO, 2011, p. 58).

Desse modo, podemos afirmar que a ação coletiva não é apenas uma consequência da atividade de estudo, mas é também condição para que ela ocorra. Isto é, a ação coletiva se desenvolve por meio da atividade de estudo e participa da sua origem como condição necessária para se propor um trabalho conjunto entre crianças e professor e/ou entre crianças entre si – coordenadas por um professor.

Ademais, Zuckerman (2015, p. 59, tradução nossa) evidencia que

[...] o adulto deve ser responsável pela criança, deve fazer escolhas de vida fundamentais para a criança. E se os adultos não fizessem isso, as crianças acabariam enfrentando insegurança e responsabilidades pessoais inadequadas para a sua idade.<sup>62</sup>

Ainda sobre a importância do papel do adulto nas relações entre a criança e a cultura, ressaltamos a necessidade desse adulto determinar a situação interativa da criança com o mundo

---

<sup>62</sup> [...] the adult must be responsible for the child, must make fundamental life choices for the child. And if adults did not do that, children would end up facing insecurity and personal responsibilities that are inappropriate for their age.

como exploratória para possibilitar não apenas o desenvolvimento de sua autonomia, mas também para que ela tenha chance de desenvolver suas capacidades reflexivas diante de desafios.

Se as relações são determinadas (por um adulto), em uma situação de expectativas claras e inequivocamente declaradas e atribuição de papéis, o tema da atividade conjunta é razoavelmente inequívoca para a criança. Assim, se o adulto define a situação interativa como exploratória, a criança resolve o problema por meio de análise independente e de reformulação dos termos da tarefa. Se o adulto define claramente a interação como reprodutiva, a criança resolve o problema usando modelos que ela já dominou. (ZUCKERMAN, 2015, P. 56-57, tradução nossa<sup>63</sup>).

Ao se contrapor à interação reprodutiva, alicerçada na pedagogia tradicional, a atividade de estudos foi desenvolvida, ao evidenciar que aquela pedagogia seguia os seguintes pilares: fornecimento do modelo de ação para a criança pelo professor, motivação da criança pelo professor para reproduzir esse modelo, ajuda do professor à criança até que ela domine o modelo. Elkonin, Davidov e Repkin, a partir dos fundamentos da pedagogia não tradicional - com base na psicologia da atividade, adotaram a seguinte abordagem: “[...] Não fornecer modelos, colocar uma criança em uma situação em que seus métodos usuais não são claramente aplicáveis e motivar sua busca pelos traços essenciais da nova situação” (ZUCKERMAN, 2015, p. 42, tradução nossa<sup>64</sup>). Nesse sentido, o adulto ajuda também, ao abrir caminhos, ao livrar a tarefa de detalhes insignificantes sobre os quais as crianças são propícias a ficarem presas.

Por meio da transformação da ordem dos pilares da pedagogia tradicional, os estudiosos soviéticos, anteriormente citados, inverteram o modo das crianças se relacionarem com o conhecimento, ao desafiar-las em sua *zona de desenvolvimento iminente*<sup>65</sup>, ao propor desafios a elas a cada novo conteúdo a ser estudado.

---

<sup>63</sup> If the relationships are determined (by an adult), in a situation of clearly and unambiguously stated expectations and assignment of roles, the topic of the joint activity is reasonably unambiguous to the child. Thus if the adult defines the interactive situation as an exploratory one, the child solves the problem by independent analysis and reformulation of the terms of the task. If the adult clearly defines the interaction as reproductive, the child solves the problem by using models he has already mastered.

<sup>64</sup> Not providing models, putting a child in a situation where his usual methods are clearly not applicable, and motivating his search for the essential features of the new situation.

<sup>65</sup> Vygotsky (2018, p. 162) chama de zona de desenvolvimento iminente a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, que é determinado com a ajuda de testes que são resolvidos pela criança de maneira independente, e o nível de um desenvolvimento possível que também é determinado com a ajuda de testes, mas que são resolvidos pelas crianças sob a orientação do adulto.

<sup>64</sup> It is well-known what happens to the knowledge that the student gains without soliciting it, not as the goal of his own explorations: some of it can be memorized involuntarily, but a significant part will simply not be retained.



Portanto, para propiciar o desenvolvimento reflexivo das crianças, o desenvolvimento da atividade de estudo requer formas específicas de relação entre elas e seus professores; entretanto, se as ações de estudo não forem organizadas para que a criança possa interagir com seus pares por meio de debates, levantamento e refutação de hipóteses etc., o parceiro mais experiente pode induzir e limitar, em última instância, a apropriação dos conceitos pelas crianças (ZUCKERMAN, 2003). A necessidade de se estabelecer a interação das crianças com seus pares não se materializa apenas no início do trabalho com conceitos gerais, em que a cooperação para o estudo ainda não foi estabelecida e as crianças ainda utilizam as formas pré-escolares de cooperação, mais especificamente, a imitação.

Caso contrário,

Sabe-se bem o que acontece com o conhecimento que o aluno ganha sem buscá-lo, não como objetivo de suas explorações: um pouco dele pode ser memorizado involuntariamente, mas uma parte significativa simplesmente não será retida. (ZUCKERMAN, 2015, p. 52, tradução nossa<sup>66</sup>)

Porque, em uma relação adulto-criança, a tendência é transferir para o adulto a relação exploratória e reflexiva com o conhecimento, como uma norma com base na diferenciação tradicional de funções entre crianças e adultos.

Diante dessa constatação, ressaltamos a necessidade de modificar as ações habituais entre professor e a criança para que ela possa ser educada para questionar, para que desenvolva, assim, suas capacidades reflexivas, pois apenas desse modo ela conseguirá elaborar sua própria abordagem de forma exploratória, não-imitativa, pela qual ela poderá explicar a existência e a necessidade de algo ou de algum fenômeno.

A criança que domina a cooperação de estudo não é aquela que obtém as respostas corretas e que repete as ordens e modelos do professor, mas é aquela que não tem medo de ousar, de dizer o que pensa, de oferecer suas palavras ao mundo, de questionar o que é imposto a ela, para se transformar e para transformar o universo em que atua.

Contrariamente, ao interagir com um adulto ou com um parceiro, com muito mais experiência, a cooperação de estudo pode ser confundida com imitação, uma vez que “[...] um aluno que está envolvido principalmente em imitar os modelos de um professor muitas vezes perde seus aspectos reflexivos” (ZUCKERMAN, 2003, p. 187, tradução nossa<sup>67</sup>) Como, por exemplo, uma criança em ação conjunta com um adulto espera dele que o ajude com apelos do

---

<sup>67</sup> [...] a student who is mainly involved in imitating a teacher's models often loses his reflective aspects.

tipo “Como faço?”, “Ajude-me, pois não consigo”; mas quando está em ação conjunta com outra criança, ela questiona opiniões, desenvolve seu próprio ponto de vista, discorda de crenças aceitas. Se essa tendência para imitar não for superada, a criança não desenvolverá a capacidade de estudar, de propor e resolver, de forma autônoma, novos problemas. (ZUCKERMAN, 2015).

Por essa razão, propomos que o professor deve organizar suas relações com as crianças e as relações das crianças entre si, por meio da valorização das trocas verbais, que são responsáveis não apenas por suas apropriações de conhecimento, mas também pela abertura de novas possibilidades de aprendizagens.

E, ainda, vale lembrar que nessa relação por ser a linguagem um instrumento de apropriação da cultura humana, cabe ao professor apresentar os seus usos sociais, nas diferentes situações sociais de trocas verbais às crianças. Uma vez que o professor, ao ensinar a escrita, lida com seu movimento dialógico, para que a própria linguagem possa ser apropriada e objetivada, ele participa dessa experiência por meio das interações que estabelece com elas.

De modo contrário, o ensino baseado somente no nível de desenvolvimento real da criança (determinado a partir das atividades que realiza sozinha) não a leva a avançar, mas quando ela é orientada para o futuro, suas possibilidades de aprendizagem se tornam múltiplas.

É por isso que o novo vinho da atividade de estudo não pode ser despejado na antiga garrafa da cooperação imitativa, e aos alunos do primeiro grau se deve ensinar não só o novo conteúdo, mas também os novos métodos de cooperação de estudo a partir dos primeiros dias de sua vida escolar. (ZUCKERMAN, 2003, p. 188, tradução nossa<sup>68</sup>).

Por isso, o professor precisa estar atento e sensível às escolhas das crianças em seu modo autêntico e intuitivo de ação, porque quando as crianças interagem por meio da comunicação emocional com seus pares, elas são incentivadas a assumirem riscos. As crianças pequenas já praticam essa forma de relação mesmo antes de se apropriarem da linguagem verbal. E, ainda,

[...] o melhor método para superar a tendência a imitar é a organização sistemática do trabalho conjunto pelas crianças, em relativa independência do adulto que é fornecedor dos modelos. O trabalho conjunto mais bem sucedido entre crianças nesse caso é aquele em que as crianças podem fazer ao adulto apenas as questões que eles não podem responder por si mesmas. (ZUCKERMAN, 2015, p. 68, tradução nossa<sup>69</sup>)

---

<sup>68</sup> That is why the new wine of the learning activity cannot be poured into the old bottle of imitative cooperation, and first graders must be taught not only the new content, but also new methods of learning cooperation starting from the very first days of their school life.

<sup>69</sup> [...] the best method to overcome the tendency to imitate is systematic organization of joint work by the children, in relative independence of the adult who is the purveyor of models. The most successful joint work among

As pesquisas e os estudos de Zuckerman (2003, 2015) apontam que se o professor propõe uma tarefa de estudo que requer uma abordagem reflexiva além de suas capacidades, ao deixá-la com seus pares, ela trabalhará com os outros para resolver tal tarefa reflexiva, demonstrando que a cooperação com um par assegura o desenvolvimento reflexivo mais plenamente que a cooperação direta com um adulto, porque as crianças ousam ao serem organizadas entre si mesmas por não sentirem medo ou vergonha de errar.

Vale ressaltar ainda que “[...] a cooperação educacional inadequadamente desenvolvida leva a uma incapacidade para aprender” (ZUCKERMAN, 2015, p. 64, tradução nossa<sup>70</sup>). Desse modo, o professor não pode perder as chances de organizar, sempre que for possível, grupos de crianças para a resolução dos desafios das ações de estudo de modo cooperativo, para que as crianças se expressem com liberdade, ousem, multipliquem suas ideias, elaborem novas ideias como um agente coletivo, sem perder de vista que é ele que vai supervisionar essa ação cooperativa, nortear as análises, reavivar o desafio e ajudar a traçar as hipóteses e os caminhos desses grupos quando isso for necessário.

Na prática, os grupos para as ações cooperativas podem ser organizados de diferentes maneiras, como, por exemplo: 1) agrupar as crianças com diferentes perspectivas sobre o desafio/problema a ser resolvido para que seus pontos de vista sobre o objeto de estudo se ampliem (RIVINA, 2018), 2) agrupar as crianças com diferentes potencialidades para que suas ações individuais se entrecruzem, 3) agrupar as crianças pelo interesse compartilhado no conteúdo do material de estudo (conflito sobre o assunto) ou por um objetivo compartilhado (ULANOVSKAIA; IARKINA, 2018).

O grupo de crianças atua como um agente coletivo que faz todo o grupo avançar no levantamento de hipóteses, no debate, na verificação das possibilidades de resolução dos desafios, na busca de métodos de ação, nas maneiras de modelação do objeto em estudo, no controle das ações de estudo, na autoavaliação etc. Caso contrário, a ação conjunta calcada na imitação impossibilita as crianças de expressarem suas hipóteses, de fazerem perguntas sobre realidades desconhecidas ou contraditórias, porque nesse modo de interação a incumbência de refletir se transfere para o adulto ou para o parceiro com muito mais experiência.

---

children in this case is that in which the children may ask the adult only questions that they cannot answer themselves. For example, a group of children is given a worksheet of subtraction and addition problems.

<sup>70</sup> Inadequately developed educational cooperation leads to an inability to learn.

Assim, consciente de que “[...] a genuína igualdade de crianças e adultos existe apenas no domínio dos sentimentos: da aceitação amorosa mútua” (ZUCKERMAN, 2015, p. 60, tradução nossa<sup>71</sup>), cabe ao adulto, portanto, selecionar o conteúdo da atividade de estudo, a partir dos motivos, dos desejos de aprendizagem e das necessidades das crianças, que ele ajudou a criar ou não, propor a tarefa de estudo por meio de um problema ou de um desafio, organizar grupos de crianças para as ações de estudo, orientar os grupo com muita atenção não depreciativa, encorajar amigavelmente cada grupo a cada etapa da ação de estudo e proporcionar ajuda a cada grupo individualmente ou, se for o caso, para aquela criança que, apesar de fazer parte de um grupo, ainda sente alguma dificuldade.

Objetivamos, no próximo subitem, abordar questões teóricas sobre o experimento didático-formativo, uma vez que ele contribui para o desenvolvimento de pesquisas com bases teóricas na Teoria Histórico-Cultural e, além disso, as ações desenvolvidas nessa metodologia de pesquisa-intervenção pelo pesquisador contribuem para que o sujeito durante a investigação tenha consciência do processo de construção do conhecimento e, desse modo, possa ter um pleno desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores. A partir do estudo bibliográfico da literatura sobre essa metodologia investigativa, foram propostas discussões a respeito do seu percurso histórico vinculado aos pressupostos vigotskianos; além disso, tentou-se evidenciar o valor dessa proposta por possibilitar que se concretize o processo de formação do psiquismo ao apreender suas relações complexas em seus processos de formação de maneira dirigida, ao exercer influência sobre o desenvolvimento, uma vez que ela atua de forma simultânea como metodologia de ensino e como metodologia experimental.

Por meio das discussões apontadas, nesse subitem, ficou evidente que tal metodologia contribuiu para as pesquisas da Teoria Histórico-Cultural desde os primeiros experimentos de Vigotski, no uso sistemático de suas variações pelos seus seguidores que compuseram as novas gerações da teoria, até os pesquisadores da atualidade que desenvolvem muitas pesquisas por meio desse experimento e de suas variações. A revisão da literatura mostrou que o experimento didático-formativo se revelou como um meio possível de busca por avanços nas metodologias de ensino e de pesquisa no campo da Educação.

### **2.3 Experimento didático-formativo: metodologia para uma educação desenvolvente**

“A vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”

---

<sup>71</sup> [...] genuine equality of children and adults exists only in the domain of feelings: of mutual loving acceptance.

(Karl Marx, 1982, p. 3, grifos do autor).

Abordaremos as questões teóricas sobre o experimento didático-formativo e sua contribuição para o desenvolvimento de pesquisas alicerçadas nos pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural, visto que nessa metodologia de pesquisa-intervenção o pesquisador encontra indicações para desenvolver, com as crianças, ações geradoras de oportunidades de apropriação da cultura por meio de proposição de ações reflexivas.

A tese de Vigotski de que as funções psíquicas superiores, a consciência e a personalidade humanas são resultado de processos sociais e se desenvolvem por meio de sua atividade foi elaborada a partir da consideração de Marx, presente na *Sexta Tese sobre Feuerbach*, de que o ser humano é o conjunto de suas relações sociais. Essa tese propôs novos desafios para a prática pedagógica, que, conseqüentemente, gerou a necessidade de elaboração de uma metodologia que superasse os modelos herdados das ciências naturais para a investigação com humanos. Assim, uma nova metodologia de pesquisa foi gerada para fins de investigação em psicologia tendo em vista também outro pressuposto vigotskiano de que as funções especificamente humanas não são dadas desde o nascimento, mas precisam ser formadas a partir da apropriação da cultura. Uma vez que o sujeito é visto como a interiorização de suas relações sociais, os processos educativos que desenvolvessem essas funções passariam a ser elaborados.

Visto que a relação da criança com a cultura é condição primordial para seu desenvolvimento, de acordo com Leontiev (1978), cada geração começa a sua vida no mundo criado pelas gerações precedentes. Ela se apropria das riquezas deste mundo, ao participar das diferentes formas de atividade social e desenvolve as condutas especificamente humanas. Ao apropriar-se desses instrumentos culturais, participa de sua produção não como simples reprodutora, mas como criadora de novas produções culturais.

Desse modo, no processo histórico de humanização, oferecer a produção dos conhecimentos científicos, artísticos e críticos às crianças, propicia o seu desenvolvimento, porque elas, ao se apropriam desses saberes, os integram a sua personalidade e se tornam cada vez mais autônomas.

Foi necessário elaborar uma metodologia de pesquisa que se concretizasse como um experimento cultural, que pudesse desenvolver qualquer atividade que colocasse em cena as funções psíquicas superiores e as condutas humanas, para a superação do experimento empírico que controlava as ações de diferentes seres vivos por meio de estímulos e respostas.

Posto que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores está geneticamente ligado às relações sociais entre as pessoas e diante da hipótese de que a organização intencional de ações propulsoras para aprendizagem da criança conduziria ao desenvolvimento do seu pensamento, foi desenvolvida uma metodologia de pesquisa-intervenção para a geração e análise de dados que oferecia a condição de se estudar o processo e não somente os resultados das investigações. Nomeado por Vigotski e colaboradores como método genético modelador, essa metodologia torna possível estudar as condições, o movimento e as regularidades da gênese de novas estruturas mentais e dos modos e meios de sua formação a partir da reflexão, da análise, da modelagem de conteúdos pelas crianças com ajuda dos pesquisadores (GROMYKO & DAVYDOV, 1998).

Sobre a metodologia de pesquisa e de intervenção, vale ressaltar ainda que se faz impreterível, para que se conheça determinado fato ou fenômeno, a análise do processo de constituição de seu percurso histórico, de todos os eventos que o afetam, da relação de seus elementos com o tempo presente e das suas projeções para o futuro, porque apenas desse modo torna-se possível que se conheça a verdadeira dinâmica dialética do desenvolvimento dos fenômenos, em seu movimento, uma vez que as funções mentais superiores humanas são entendidas apenas nos processos de seu desenvolvimento e de seu crescimento.

Além do que foi expresso, a elaboração dessa proposta metodológica deve-se ao fato de que “[...] uma mudança fundamental de todo o sistema de relações das quais o ser humano é parte, conduzirá inevitavelmente a uma mudança na consciência, a uma mudança em todo o comportamento do ser humano.” (VYGOTSKY, 1994, p. 181 apud ELHAMMOUMI, 2016, p. 33). Ciente de seu papel transformador, o pesquisador, ativo no processo de experimentação, deve elaborar ações de intervenção que busquem a organização de ensino humanizador, para a promoção do desenvolvimento integral dos sujeitos da pesquisa (VYGOTSKI, 2007).

Portanto, essa proposta metodológica se situa distante do objetivo de descrever ou esquematizar uma experiência educativa e se aproxima do objetivo de inserir o sujeito em seu processo de construção do conhecimento, para efetivar o estudo dos processos de transformação irreversíveis das operações mentais e propiciar atividades apropriadas para que capacidades ainda ausentes possam se formar nos sujeitos.

Segundo Vygotski (1995), a preocupação com o processo permite a análise da gênese de todos os momentos, por meio de análise explicativa, e não descritiva, as relações e ligações dinâmico-causais constitutivas da base do fenômeno. Logo, faz-se necessária a proposição de um experimento que: I – vise aos processos nos quais é possível estudar a gênese e a evolução

de condutas humanas, ao considerar as mudanças constitutivas de seu percurso a histórico; II – seja explicativo, uma vez que a descrição é apenas parte da análise para atingir as relações internas do fato ou do fenômeno. Desse modo “A abordagem deve ser genética e dinâmica, ou seja, que chegue à história constitutiva dessas funções; o que não quer dizer estudar um evento no passado, mas estudá-lo no seu processo de mudança” (SIRGADO, 2011, p. 64).

Historicamente evoluído, esse método recebeu nomes como método investigativo genético modelador, experimento de modelação genética ou experimento formativo e, com essa última nomenclatura, foi aplicado por Davydov e seu grupo de colaboradores no estudo longitudinal experimental realizado em laboratórios escolares como o nº 91 (Moscou) e o nº 17 (Ucrânia) a partir da ênfase dada por Vigotski na ideia de que a análise verdadeiramente genética do processo será sua reprodução sistemática em um experimento educativo e por acreditar que a metodologia não se separa de seu conteúdo. Por exemplo, uma vez que se almeja o ensino do conhecimento teórico, necessita-se conhecer a essência das coisas por meio da atividade de estudo. Por conseguinte,

Para o método do experimento formativo é característica a intervenção ativa do investigador nos processos psíquicos que ele estuda [...]. Para nós, pode-se chamar o experimento formativo de experimento genético modelador, o que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino. (DAVYDOV, 1988 p.196, tradução nossa<sup>72</sup>)

Deste modo, coloca-se a tarefa de buscar caminhos para que as crianças tenham uma apropriação plena de conhecimentos que possibilite a elas um desenvolvimento psíquico significativo por ter consciência de que o ensino pode transformar os sujeitos por meio de uma educação que entende que os processos psíquicos humanos não são dados, mas devem ser desenvolvidos.

Trata-se, portanto, de uma nova perspectiva de pesquisa em ciências humanas, que consegue espaço para o irrepetível na ciência, por meio da análise das evidências das falas dos sujeitos, nos registros das condições em que se realiza o processo de aprendizagem, nas atitudes, nos hábitos, nas habilidades e nas novas capacidades que se manifestam nos participantes da pesquisa, porque tenta penetrar na essência das questões em consonância com os referenciais da Teoria Histórico-Cultural.

---

<sup>72</sup> Para el método del experimento formativo, la intervención activa del investigador en los procesos psíquicos que estudia es característica [...]. Para nosotros, el experimento formativo puede llamar se un experimento genético de modelado, que configura la unidad entre la investigación del desarrollo psicológico de los niños y su educación y enseñanza.

Vale ressaltar que em sua prática, pesquisador e pesquisado participam ativamente do processo investigativo, porque “não há trabalho de campo que não vise ir ao encontro com um outro [...]” (AMORIM, 2004, p. 16), para isso deve-se considerá-los como sujeitos ativos, em constante transformação.

Assim, o objeto de estudo das ciências humanas constitui-se pelo ser ativo, expressivo e falante que conhece o mundo por meio do outro (BAKHTIN, 2016). A realização de pesquisas nessa área se dá no encontro de visões, ideologias e orientações múltiplas e, por isso, se situa numa dimensão de pluralidade.

A partir das teses de Vigotski, foi demonstrado que um novo paradigma de educação, em consonância com as realidades e os problemas do dinâmico mundo contemporâneo, deve ser construído sobre bases psicológicas fundamentalmente diferentes. Durante muitos anos, essas bases foram o agente do experimento genético-modelador na psicologia soviética, dedicada ao estudo das condições que facilitam o real desenvolvimento mental e o desenvolvimento da personalidade da criança.

De acordo com Kopnin (1978), o desenrolar da investigação desencadeou uma busca em relação à metodologia, uma vez que ela está intimamente ligada ao fenômeno, da mesma forma que o fenômeno é “revelado” por ela. Assim, a metodologia se configura como premissa e produto. No caso do experimento proposto por Vigotski, investiga-se o processo de desenvolvimento de determinadas funções psíquicas que são intencionalmente formadas durante o próprio processo de pesquisa.

### **2.3.1 Experimento formativo**

“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis **revolucionante**”  
(Karl Marx, 1982, p. 2, grifos do autor).

O experimento formativo tem sua base nos estudos de Vigotski (1995), porque leva em conta a projeção e a modelação no processo de desenvolvimento humano. Denominado por ele como genético-experimental, o método utilizado em suas pesquisas consiste no estudo dos processos de transição para novas formações psíquicas, assim como do desenvolvimento dos fenômenos psíquicos e da criação experimental de condições para que esses fenômenos surjam. Ao realizar este tipo de experimento, “pressupõe-se a projeção, modelação do conteúdo de



novas formações mentais a serem constituídas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação” (DAVYDOV, 1988, p. 107, tradução nossa<sup>73</sup>).

E, ainda, ao se pensar em metodologia de pesquisa em ciências humanas deve-se tomar cuidado para que tudo não seja colocado em planos cartesianos, prática ainda muito recorrente na sociedade pós-moderna, já que, quando não se reconhece a diferença, a própria noção de identidade se esvai, pois a igualdade generalizadora colabora para o apagamento das singularidades e, portanto, do que é subjetivo.

Atualmente, a pesquisa de Neves e Resende (2014), que teve como fonte o banco teses da CAPES e das principais universidades brasileiras, encontrou vários pesquisadores que trabalhavam na perspectiva da teoria histórico-cultural e realizaram pesquisa com essa metodologia e constatou ainda que o uso desse experimento “[...] vem crescendo nos últimos 10 anos, consolidando-se tanto nos aspectos teóricos como práticos e se constituindo numa possibilidade de pesquisa-intervenção, que permite associar a teoria e a prática.” (NEVES; RESENDE, 2014, p.1).

Percebe-se, então que o experimento formativo se tornou uma alternativa investigativa no campo das ciências sociais, pois a investigação, nessa área, compreende os dados a partir dos significados de determinados assuntos nas vidas dos sujeitos da pesquisa situados em determinados contextos culturais. Entretanto, não se pode esquecer que a prática aliada ao estudo da literatura sobre os temas das pesquisas é de extrema importância, porque essa união possibilita escolha de referenciais teóricos humanizadores, que oportunizam reflexões sobre os atos de todos envolvidos na pesquisa e os fundamentam numa base científica.

Um dos pioneiros na aplicação do experimento formativo foi Zankov (1901- 1977) que ressalta que ele favorece a aprendizagem porque, para esse autor, o experimento formativo

[...] exige necessariamente uma fundamentação experimental da mudança da prática existente. Na investigação pedagógica do problema do ensino e do desenvolvimento, a revelação da lógica objetiva do processo docente é, ao mesmo tempo, a busca das vias graças às quais poderão se alcançar os resultados almejados no desenvolvimento dos escolares. (ZANKOV, 1984, p. 16, tradução nossa<sup>74</sup>).

---

<sup>73</sup> se asume la proyección, modelación del contenido de las nuevas formaciones mentales a constituir, de los medios psicológicos y pedagógicos y de las formas de su formación.

<sup>74</sup> [...] necesariamente requiere una base experimental para cambiar la práctica existente. En la investigación pedagógica del problema de la enseñanza y el desarrollo, la divulgación de la lógica objetiva del proceso de enseñanza es, al mismo tiempo, la búsqueda de formas mediante las cuales se pueden lograr los resultados deseados en el desarrollo de los estudiantes.

Por tornar possível tanto a pesquisa quanto o processo de ensino e aprendizagem, o experimento formativo oferece as bases para a elaboração e organização de estratégias de ensino em busca da formação de crianças cada vez mais autônomas. Inicialmente, por meio da pesquisa das condições de manifestação dos fenômenos para nelas intervir com contribuições educativas.

Isso se torna viável, porque, nesse tipo de experimento, “[...] o pesquisador cria e muda deliberadamente as condições nas quais transcorre a atividade da criança, propõe determinados problemas e, de acordo com a maneira de resolvê-los, de acordo com suas particularidades” (MUKHINA, 1996, pp. 17 e 18), orienta os sujeitos na solução das tarefas. Quando aplicado adequadamente, abre caminhos para a obtenção de bons resultados no ensino e na aprendizagem das crianças.

E, ainda, nessa metodologia, tanto a geração dos dados quanto os métodos de analisá-los devem esclarecer a verdadeira origem do objeto/fenômeno em estudo, seus nexos dinâmico-causais e sua relação com outros processos que determinam seu desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1995). Assim, o estudo das transformações das capacidades e das condutas do sujeito tem como instrumento metodológico o experimento didático-formativo com o intuito de desenvolver nas crianças capacidades previamente ausentes que não se formarão nelas se estas não realizarem atividades apropriadas para isso. Entretanto,

O experimento formativo na pesquisa psicológica não deve ser confundido com o experimento pedagógico, destinado a comprovar a eficácia dos novos programas e métodos do ensino e da educação. Externamente são parecidos; nos dois casos ensina-se às crianças algo novo e o resultado positivo do ensino confirma suposições prévias. (MUKHINA, 1996, pp. 21-22).

A principal diferença entre essas duas metodologias consiste no caráter das suposições: no experimento formativo são feitas suposições sobre a formação e os avanços das capacidades psíquicas da conduta e da personalidade no processo de desenvolvimento da criança; no experimento pedagógico são feitas suposições sobre os caminhos para obter bons resultados no ensino e na educação de crianças.

### **2.3.2 Experimento didático-formativo**

“A essência do método consiste em se permitir estudar os processos de trânsito da mente de uma  
formação psicológica”  
(Orlando Fernández Aquino, 2013, p. 4646)

O experimento didático-formativo aproveita alguns princípios do experimento formativo para uma proposta metodológica que impulsiona o desenvolvimento apoiado na organização e na reorganização de propostas pedagógicas de ensino para a formação nas crianças de capacidades indispensáveis para a apropriação do pensamento teórico. E, ainda,

As conclusões pontuam que o experimento didático-formativo se revela como uma metodologia particularmente proveitosa para os estudos no campo da Didática Desenvolvimental [...] será difícil continuar evadindo-se desse tipo de pesquisa caso se pretenda fazer avançar o conhecimento científico no campo da Didática, das metodologias de ensino, da formação e profissionalização de professores, dos estágios supervisionados, das práticas pedagógicas e outras disciplinas afins. (AQUINO, 2013, p. 46).

Sua importância vai além das observações realizadas durante o desenvolvimento do experimento com os sujeitos, pois apenas a análise dos fatos permite descobrir neles as relações essenciais, não sempre visíveis, que constituem a natureza dos fenômenos estudados, ou seja, o movimento combinado entre a observação e a análise, ajuda a descobrir os limites e as formas de aplicação de determinados princípios.

Além disso, esse tipo de experimento é considerado formativo, pois as ações e interações que nele ocorrem têm a finalidade de promover mudanças nas crianças, que interferem em suas ações mentais de forma que estas se tornem mais elevadas. E, ainda, esse experimento é considerado didático por inserir intencionalmente um elemento novo no processo educativo, que pode ser um método de ensino, uma nova estruturação dos conteúdos, dentre outros que tenha a finalidade de provar sua validade.

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem, está em jogo como o ensino pode impulsionar o desenvolvimento das competências cognitivas das crianças, mediante o desenvolvimento do pensamento teórico, e por quais meios se podem melhorar e potencializar sua aprendizagem; tem-se nesses princípios metodológicos uma alternativa, visto que eles são orientados por princípios didáticos que vão ao encontro de ideais, tais como – o papel essencial dos conhecimentos teóricos, a compreensão do processo de estudo por parte das crianças – voltados para a promoção da apropriação dos conceitos, para a formação das ações mentais e para o desenvolvimento de condutas que buscam formar um novo processo de desenvolvimento das capacidades das crianças envolvidas na pesquisa.

Além disso, essa metodologia aproveita princípios do experimento pedagógico, pelos seguintes fatores: 1) proporcionam ao pesquisador caminhos para criar, organizar, acompanhar e analisar o desenvolvimento de proposições pedagógicas; 2) possibilitam a geração de dados necessários para a análise dos limites e das possibilidades dessas proposições inseridas no movimento da realidade pesquisada; 3) propiciam as condições necessárias

para que os sujeitos da pesquisa estabeleçam inter-relações dialógicas em busca de favorecer a superação dos limites de cada criança; 4) contribuem para a pesquisa pedagógica com foco nas metodologias de ensino. (KOHLE; SANTOS, 2018, p. 363)

Desse modo, por eleger alguns princípios do experimento formativo e outros princípios do experimento pedagógico, o experimento didático-formativo oferece indicações metodológicas de geração e análise de dados por meio de ações pedagógicas que oportunizam a intervenção do pesquisador a partir da criação de propostas motivadoras para que as crianças se insiram em atividade de estudo, aprendam conteúdos teóricos, e, conseqüentemente, se desenvolvam, em seu processo de formação de conceitos.

E, ainda, o experimento didático-formativo pode ser visto como uma alternativa à pesquisa das relações entre os processos de ensino e aprendizagem, porque ao mesmo tempo em que propicia a realização de pesquisa, também orienta tais processos. Nas palavras de Freitas (2010, p. 3):

[...] É “experimento” por tratar-se de pôr em prática uma intervenção pedagógica por meio de determinada metodologia de ensino, visando promover as ações mentais do aluno para que haja mudanças em seus níveis futuros esperados de desenvolvimento mental. É “formativo” porque se trata de uma sucessão de ações e interações que vão ocorrendo na atividade dos alunos, obedecendo a um processo em que vão sendo formadas ações mentais.

Sob esse olhar, experimento didático-formativo é uma investigação pedagógica, de perspectiva histórico-cultural, em que o professor e as crianças em atividade de estudo são enfocados, num processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento que determina condições que elevam a qualidade da aprendizagem para o desenvolvimento integral das crianças, uma vez que favorece suas ações intelectuais que acarretam em alterações positivas no seu desenvolvimento, ao levar em consideração suas múltiplas possibilidades de aprender, aliadas às ações do professor para potencializá-las.

Vale ressaltar que para esse experimento ser bem-sucedido, o educador “[...] deve conhecer bem as leis gerais de desenvolvimento psíquico das crianças, as causas e as condições do desenvolvimento e suas etapas<sup>75</sup> nas diferentes idades” (MUKHINA, 1996, p. 31), que

---

<sup>75</sup> Conhecer o desenvolvimento infantil tem grande importância teórica já que a definição dos períodos do desenvolvimento psíquico e a revelação das leis da mudança de um período a outro permitem entender o problema das forças motrizes do desenvolvimento psíquico (ELKONIN, 1987), por meio da compreensão de que somente pelas transições das atividades principais é possível analisar as características essenciais do desenvolvimento humano, pois, nessas transições estão as relações que vão constituir o conjunto processual das atividades ao longo da vida das pessoas. A comunicação emocional se configura como a atividade principal no primeiro ano de vida. Ao final do primeiro ano de vida, a comunicação emocional direta da criança com o adulto cede espaço a uma colaboração prática por meio da atividade de manipulação de objetos. A brincadeira e o jogo de papéis são

implica considerar o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente dos sujeitos, as condições dentro das quais podem ser desenvolvidas as atividades de ensino e de aprendizagem e o planejamento do trabalho a ser feito em função disso, visando a acompanhar o desenvolvimento de novas formações mentais nesses sujeitos.

É válido ressaltar que para se desenvolver esse tipo de experimento deve-se ajudar as crianças a criarem necessidades de estudo a partir de seus motivos para instigá-las a se apropriarem dos conhecimentos produzidos teoricamente por meio das ações de estudo, nas quais assimilam os conteúdos e os princípios gerais de ação para resolver o desafio proposto pela tarefa de estudo.

São destacados aqui os princípios do experimento didático-formativo, que orientam esse processo: a) a importância do ensino dos conhecimentos teóricos e do ensino das condutas necessárias para a formação dos conceitos científicos que possibilitam o desenvolvimento mental da criança; b) a necessidade de ensino que apresenta desafios à criança, para que ela se esforce para superar os obstáculos do processo de estudo; c) a relevância do avanço no ritmo do estudo, uma vez que a criança deve progredir no estudo dos conteúdos sem reduções inadequadas de ritmo (repetições e consolidações monótonas do já aprendido), pois eles impedem que o ensino siga seu percurso, ao levar a criança apenas por caminhos já trilhados; d) a indispensabilidade da compreensão pela criança de seu processo de estudo, que lhe permite compreender os seus processos de ensino e de aprendizagem e acompanhar o seu desenvolvimento, ao refletir sobre os fundamentos, sobre as condutas e sobre o uso de instrumentos que proporcionam a aprendizagem dos conteúdos (KOHLE; SANTOS, 2018).

Entretanto, é válido ressaltar que motivos devem ser criados a partir de necessidades que precisam ser constituídas na criança, ou seja, seu agir deve ser orientado para um motivo, um desejo ou uma vontade de saber, em busca do resultado dessa atividade. (LEONTIEV, 1978). Por isso, cabe ao professor proporcionar situações que gerem desejos, necessidades e motivos a partir dos quais as crianças se coloquem em atividade.

Assim, ao levar em conta que “a consciência humana e a história humana são apenas o produto da vida material concreta das propriedades da vida social objetiva” (ELHAMMOUMI, 2016), foi demonstrado um novo paradigma de educação, em consonância com a realidade e com os problemas materiais do mundo contemporâneo. Desse modo, constatou-se a

---

respectivamente atividades principais da pré-escola. O estudo é atividade principal das crianças escolares. Na adolescência o que vai determinar o desenvolvimento das capacidades dos jovens é atividade de comunicação socialmente útil. A atividade profissional/de estudo é a atividade principal dos estudantes do Ensino Médio, uma vez transforma sua atitude em relação ao estudo para a preparação para a sua vida profissional.

necessidade de que o processo educativo deve ser construído sobre bases psicológicas fundamentalmente diferentes, ou seja, que considerem a realidade objetiva das relações humanas.

Para investigar esse novo modo de educar que considera a realidade objetiva das relações humanas, suscitou-se a utilização de uma maneira de pesquisar que abarcasse: análise dos processos de ensino, de aprendizagem em movimento de transformação, percepção das ações de pensamento, desenvolvimento do pensamento e organização de contextos promotores de desenvolvimento psíquico, porque já não basta apenas que a criança observe um fenômeno ou que ela ouça as explicações do professor para que um conteúdo se torne consciente para ela; é preciso que essas ações façam parte de sua atividade e que os objetivos correspondentes a cada uma delas estejam ligados ao motivo que gerou a atividade da qual tais ações fazem parte.

De acordo com Dusavitskii (2014), durante muitos anos na psicologia soviética, a base dessa mudança de metodologia foi o experimento genético-modelador dedicado ao estudo das condições que facilitam o real desenvolvimento das capacidades mentais e da personalidade da criança nos anos escolares iniciais.

Nesse experimento, o pesquisador exerce influência ativa no desenvolvimento dos sujeitos ao criar condições para que sua atividade transcorra de modo a transformar seus processos psicológicos. Esse método foi amplamente utilizado por Vigotski e seus colaboradores.

Com o passar do tempo, variações do experimento genético-modelador foram desenvolvidas pelos adeptos da Teoria Histórico-Cultural denominado como experimento genético-causal, experimento formativo e experimento didático-formativo, esse último mais ligado ao enfoque pedagógico das propostas experimentais.

A revisão da literatura mostrou que o experimento didático-formativo se revelou como uma metodologia proveitosa para os estudos teórico-práticos fundamentados na Teoria Histórico-Cultural. Junto a essa constatação, concluímos também que não se pode deixar de lado esse tipo de pesquisa uma vez que a busca por avanços nos métodos de ensino se faz impreterível no campo da Educação.

## **2.4 Método de Análise dos dados**

“A ‘vontade para tudo reduzir a um sistema’ foi visivelmente substituída pelo desejo de dominar o mundo concreto material dos objetos e dos acontecimentos que são materialmente expressos, mas sem os fundamentos positivistas e sem a perda da sua união viva e racional”  
(Pável Nikoláievitch Medviédev, 2019, p. 47).

A análise dos dados nesta pesquisa deu-se a partir de uma perspectiva dialética, que pretende captar o objeto de pesquisa em seu movimento, com seus elementos contraditórios, que concebe o sujeito como socialmente participativo, que interage com o mundo e lhe é permitido concordar, valorar, discordar e criticar aquilo com que se depara; já que todo o enunciado se encontra inserido numa produção de sentidos que se relaciona com os enunciados já produzidos numa sociedade, em movimento, e em um determinado momento histórico.

Tanto Bakhtin e Volochínov quanto Vygotsky consideram a relação interacional fundamental para o crescimento intelectual e para o desenvolvimento da linguagem. Por ser a interação um movimento dinâmico em que estão em jogo posições que se enquadram num sistema de valores, os interlocutores têm a responsabilidade de dizer a partir de seu lugar: já que não têm um alibi para sua existência, não podem escapar da sua responsabilidade existencial que os faz participar do diálogo da vida, que só pode existir a partir do outro.

Por isso, ao ensinar atos de escrita é impreterível que o professor tenha em mente que, ao conduzir a aprendizagem das crianças por meio do uso da escrita em situações autênticas de criação verbal para uma determinada destinação, ele colabora para seu desenvolvimento cognitivo, subjetivo e social.

Dessa maneira, as crianças não recebem a língua pronta para ser usada; elas penetram na corrente dos enunciados; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. “[...] Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o seu primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2006, p. 108).

Além dos atos de escrita, as crianças aprendem a agir diante de uma situação de troca verbal genuína, podendo, ao refletir sobre as características do gênero do enunciado eleito e de outros gêneros, tentar transgredi-las com o intuito de fazer com que aquilo que escreve se adapte às particularidades daquele evento único.

Se há, portanto, uma finalidade em todos os atos de escrita, eles deveriam ser vistos como projetos daquele momento da vida da criança, em que se utilizariam estratégias (aprendidas na escola) e táticas (modos que ela desenvolveu para aprender) direcionadas aos propósitos para os quais são elaboradas.

Ressaltamos também o valor dos diálogos para nossa análise, visto que encaramos a proposição do emprego de signos como “divisor de águas” entre as expressões naturais e as expressões culturais dos seres humanos. “A nosso juízo, o conceito de signo está para a psicologia vigotskiana tanto quanto o conceito de célula para a biologia e o de átomo para a

física, instituindo-se, portanto, como unidade de análise de todo funcionamento psíquico” (MARTINS, 2011, p. 59)

Vale lembrar que neste tipo de pesquisa, nós, como pesquisadores, relacionamo-nos com os outros presentes na pesquisa: as crianças participantes, os leitores e aqueles que sobredeterminam o processo de pesquisa (nossos pares do mundo da pesquisa), por isso, necessitamos contemplar a concretização máxima da dialogia, para não silenciar nenhuma dessas vozes, porque

Nessa perspectiva, toda e qualquer análise deve buscar as relações entre os fragmentos que compõem o todo, pois os modos como esses fragmentos se relacionam, tanto os determina quanto é determinante do todo composto. Esta premissa se contrapõe à ideia de que a ordem dos fatores não altera o produto, assim como a expressão de que o todo é a mera soma das partes. Ao contrário, todo e partes unificam-se e singularizam-se, pois o todo se apresenta de alguma forma na parte que o institui e que por este é instituído. Portanto, ao se isolar os elementos, inevitavelmente os fenômenos são reduzidos, o que leva a uma análise estéril e equivocada. (ZANELLA, 2007, p. 28).

A partir dessas considerações, valorizamos o singular e os eventos, para se conseguir espaço para o irrepetível na ciência, uma vez que a pesquisa em ciências humanas é o encontro de visões, ideologias e orientações múltiplas, por isso situa-se numa dimensão de pluralidade.

Por isso, realizamos a análise dos dados gerados durante a pesquisa a partir das evidências das falas das crianças, dos registros sobre as condições em que elas se realizaram, diante a especificidade da ocorrência da pesquisa em processos de ensino e de aprendizagem, ao considerarmos as atitudes, os hábitos, as capacidades, as condutas e os valores manifestados pelos seus participantes. Por esses motivos, trabalhamos com indícios, com evidências, na tentativa de penetrar na essência das questões discutidas em consonância com os referenciais teóricos norteadores da pesquisa.

Além disso, apesar de a análise estar presente em todas as fases da investigação, ela foi sistematizada ao final da geração dos dados, com a leitura de todo o material e com a configuração das unidades temáticas, que surgiram no decorrer da pesquisa no diálogo entre os dados gerados entre os campos da prática e das teorias estudadas.

## **2.5 Caracterização do contexto da pesquisa**

“[...] as especificidades de uma instituição escolar conferem paixão e emoção aos discursos teóricos gerais. Sem paixão e emoção, as pessoas não têm a desejável motivação para se envolverem em projetos de mudança social, condição essencial do método dialético.”  
(Paolo Nosella; Ester Buffa, 2005, p. 366).



A pesquisa, cujos dados serão analisados aqui, foi realizada em uma escola de um distrito de um município do interior paulista em que propúnhamos um projeto voluntário de auxílio às crianças com dificuldades de leitura e de escrita, que durou quatro anos – de março de 2016 até dezembro de 2019.

De acordo com Vygotsky (2000, p. 185), “o desenvolvimento da linguagem escrita pertence à primeira e mais evidente linha do desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade”. Esse sistema revela todo acervo de produção escrita que o homem produziu e registrou ao longo da sua história e que configurou os diferentes gêneros do enunciado dos mais variados campos da atividade humana. Dominar a escrita dos enunciados significa, então, para a criança, dominar diferentes formas de organização e funcionamento dos enunciados que são veiculados socialmente e que expressam os diferentes modos de relações sociais que se dão por meio da linguagem escrita.

Diante do exposto, nesse projeto propusemos a criação autoral de textos para crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades de leitura e de escrita. Para a produção de textos, as crianças seriam orientadas por meio da conceituação inicial dos gêneros do enunciado.

As intervenções pedagógicas da pesquisa foram desenvolvidas com base em abordagem dialógica acerca do ensino da linguagem, a partir de três estratégias: (1) promover o ensino da linguagem<sup>76</sup> por meio dos gêneros do enunciado, (2) criar condições motivadoras para os alunos se apropriarem de atos de escrita, (3) trabalhar a produção textual com função social.

Em 2016, no início de nossos encontros com as crianças, salvo algumas poucas exceções, elas não sentiam interesse pela Língua Portuguesa, recusavam-se a ler e concebiam a escrita como cópia de textos. Além disso, elas já eram estigmatizadas como crianças que não sabiam ler, nem escrever ou que tinham muitas dificuldades ou que não conseguiam fazer os exercícios que a professora pedia.

Muitas crianças apresentavam comportamentos autômatos, como, por exemplo, ao receberem uma folha de papel para preencherem, nem se atentavam para a proposta, nem

---

<sup>76</sup> Vivemos numa sociedade subordinada ao domínio da linguagem escrita, que tem a apropriação dos seus atos como pressuposto tanto para a participação social quanto para o desenvolvimento intelectual.

“A linguagem é condição *sine qua non* na apreensão e formação de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; ela é ainda a mais usual forma de encontro, desencontro e confronto de posições porque é através dela que essas posições se tornam públicas. Por isso é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão educacional à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-la à luz da linguagem” (GERALDI, 2015, p. 34).

aguardavam explicações dos professores ou dos pesquisadores e começavam imediatamente a preenchê-la de qualquer modo com trechos de cópias de textos que tinham à mão, com o que se falava para ela no momento da entrega dessa folha, como se fosse um ditado, ou mesmo com informações pessoais, com o único objetivo de preencher logo o que era entregue a elas para que não fossem cobrados quanto a esse preenchimento e sua entrega.

Esse fato comprova a concepção inicial de escrita das crianças, que foram sujeitos da pesquisa aqui relatada, como cópia ou como fruto de um ditado, porque demonstraram que o poder de criação autoral e a significação possibilitados pelos atos de escrita eram externos a elas, como uma propriedade dos textos que copiavam ou das palavras de seus professores que elas anotavam sem tentar achar sentido para elas.

Desse modo, constatamos que teríamos que ajudar as crianças a perceberem a linguagem como possibilidade autoral não só para a criação de seus enunciados, mas também para responder aos exercícios, aos questionários, às avaliações com as quais se deparassem na escola.

Com a proposta de criação autoral de enunciados, por meio de gêneros do enunciado selecionados a partir de seus desejos, interesses e necessidades, as crianças começaram a se interessar por nossas propostas e mudar a concepção de escrita, uma vez que passaram paulatinamente a ser autoras de suas próprias criações verbais endereçadas a pessoas de sua comunidade escolar por meio do jornal mural ou às pessoas com acesso à *web* por meio da publicação em blog.

Nesse primeiro ano, tanto o processo quanto o resultado foram positivos, pois conseguimos estabelecer vínculos necessários para que as crianças passassem a confiar em nós e conseguimos que a maior parte delas desenvolvessem confiança em si mesmas para a criação de enunciados autorais. Nesse ano, já havíamos dado o passo inicial na inserção das crianças em uma lógica de ensino e de aprendizagem não-alienados com a criação verbal escrita autoral que resultou na confecção de um blog e de um livro coletivo com os enunciados elaborados durante o ano.

Nesse momento, há aproximadamente um ano de desenvolvimento do projeto na escola, começamos a acreditar na possibilidade de trabalhar os gêneros do enunciado, por meio da atividade de estudo, que proporia como desafio a criação autoral de um texto de um gênero do enunciado que elas analisassem, modelassem e o transformassem de acordo com suas necessidades de criação.

Em 2017, a partir das possibilidades de trabalho obtidas com as crianças, no ano anterior, da receptividade tanto das crianças quanto da equipe gestora da escola, idealizamos o projeto desta investigação.

A partir do segundo semestre de 2017, após o momento em que havíamos conseguido a confiança das crianças; principalmente daquelas que haviam iniciado sua participação no projeto naquele ano, e fortalecido a relação de cumplicidade com aquelas que já frequentavam o projeto desde o ano anterior, começamos a levá-las a pensar no conceito de alguns gêneros em busca do desenvolvimento de ações e da proposição de desafios que as ajudassem a desenvolver suas capacidades de análise, de reflexão, de planejamento mental e de autoria de enunciados escritos, ao evidenciarmos a função social dos enunciados que as crianças liam e posteriormente criavam em nossos encontros.

Na metade do segundo semestre desse ano e no início do ano de 2018, fizemos com as crianças uma tentativa de desenvolvimento das quatro primeiras ações da atividade de estudo para a criação de fábulas, que possibilitou às crianças iniciarem o desenvolvimento de suas capacidades de análise, de reflexão e de planificação mental, por meio do estudo do conceito de fábula. Apesar de termos focado nossas ações apenas na comparação entre dois gêneros do enunciado já conhecidos por elas – fábulas e contos e de mantermos o enfoque em sua comparação entre esses gêneros durante os processos de apropriação e objetivação deste último pelas crianças, mesmo durante a etapa de modelação, em que foi feito pelas crianças, com nossa ajuda, um esquema comparativo entre fábula e conto, obtivemos êxito não apenas na objetivação das fábulas por meio de sua criação e postagem no blog, mas também na inserção das crianças em uma outra lógica de estudo: por meio da introdução das ações da tarefa de estudo e de seu processamento, houve a apropriação inicial do conceito de fábula pelas crianças.

Essa forma de pensar o ensino para a aprendizagem de atos significativos de escrita nem sempre está presente na prática pedagógica vigente em grande parte das escolas de ensino fundamental. É comum notar uma confusão entre ensino de atos de escrita e a cópia de textos como um meio de ajudar a criança a desenvolver sua capacidade para escrever. Com a realização desse tipo de ação, a questão da autoria anula-se, uma vez que nas propostas que privilegiam a cópia, elementos que devem estar presentes nos atos de criação de enunciados em situações reais de troca social com o outro são esquecidos, como: a eleição do assunto e do tema a ser tratado, a seleção do gênero adequado à situação social de troca verbal, a escolha do destinatário de sua mensagem e as expectativas sobre as reações do interlocutor, o

desenvolvimento da criatividade, da originalidade do autor e a valorização de seu estilo de escrever.

Portanto, esse trabalho desenvolvido com as fábulas introduziu de modo incipiente as crianças nas ações da tarefa de estudo, pois, nesse momento, elas começaram a se acostumar ao movimento de análise de síntese e de generalizações durante o estudo de determinado conceito. Além disso, esse foi o trabalho inicial que encaminhou o pensamento dos escolares para a percepção dos elementos internos dos enunciados e suas inter-relações, ao propor uma lógica contrária ao ensino proporcionado a elas até aquele momento.

Desse modo, pudemos perceber que conseguiríamos desenvolver a tarefa de estudo com as crianças, a partir do enfoque na descoberta da célula inicial do gênero do enunciado em estudo. Nesse momento, a pesquisa com o objetivo de desenvolver a atividade de estudo com essa turma começou a ser idealizada como projeto de pesquisa, e agora é explicitada neste relatório.

Durante esse período, participamos de encontros semanais com as crianças pelos seguintes motivos: 1) as crianças precisavam de um projeto que as auxiliassem a desenvolver suas capacidades autorais de criação verbal escrita, porque a escola não tinha um projeto de ensino de Língua Portuguesa com proposta de estudo dos gêneros do enunciado para desenvolvimento de sua autoria para as crianças com dificuldades de aprendizagem; 2) precisávamos passar pelo processo de estabelecimento de vínculos com as crianças, por meio da comunicação emocional para que elas confiassem em nós – processo que requer algum tempo para ser estabelecido, e, ainda, ressaltamos que ele era constantemente recomeçado porque periodicamente havia a mudança de pelo menos um terço de seus participantes; 3) a proposta que ambicionávamos desenvolver com as crianças se alicerçava em uma lógica contrária ao ensino que elas recebiam até o momento, e, conseqüentemente, precisávamos de tempo para auxiliá-las a inverter essa lógica de estudo empírico para a lógica de estudo teórico.

Sobre o segundo motivo de nosso tempo prolongado na escola, evidenciamos que

O professor não poderá começar a criar um novo senso de comunidade com as crianças, a menos que haja abertura a qualquer comunicação amorosa, aceitação acrítica do adulto (independentemente do programa de aprendizagem) como uma fonte universal de cuidados, bondade e proteção no novo e no desconhecido mundo da escola. (ZUCKERMAN, 2015, p. 65, tradução nossa<sup>77</sup>).

---

<sup>77</sup> The teacher will not be able to start building a new sense of community with the children unless there is childlike trustfulness, openness to any loving communication, uncritical acceptance of the adult (regardless of the learning program) as a universal source of care, kindness, and protection in the new, unknown world of school.

Desse modo, a cada início de semestre, durante os quatro anos ininterruptos de trabalho com as crianças, passávamos pelo processo de estabelecimento de vínculos com as crianças e de conquista de sua confiança, porque estávamos conscientes de que o evento mais marcante dos primeiros encontros das crianças conosco – no papel de professores/pesquisadores não seria a atividade de estudo propriamente dita, mas a comunicação emocional com as crianças, uma vez que

O “nascimento” de um aluno começa essencialmente do mesmo modo que o nascimento de uma pessoa: contato visual intenso, desejo de contato corporal (tocar roupas, abraçar, aconchegar), animação motora vocal, sorrisos à vista do professor – todos esses componentes facilmente reconhecíveis do “complexo de animação” da criança são usados pelos primeiroanistas, como todos os outros do planeta, para envolver um adulto novo e extremamente significativo em atividades que abrem o caminho para qualquer outra atividade: bem-estar emocional, confiança e abertura. (ZUCKERMAN, 2015, p. 65, tradução nossa, aspas da autora<sup>78</sup>).

Esse processo, com algumas crianças, foi bem tranquilo e razoavelmente rápido, visto que foram receptivas conosco, mesmo por sentirem falta de se relacionarem com pessoas que não pertenciam àquela comunidade. Com algumas crianças, notávamos que, apenas após quatro encontros estabelecíamos vínculos e um certo grau de confiança para fazermos propostas de ações com desafios que eram alheias a elas até o momento. A literatura aponta constatações semelhantes a essa como, por exemplo, “As crianças são tipicamente muito proativas em sua expressão de amizade e atenção ao professor” (ZUCKERMAN, 2015, p. 65, tradução nossa<sup>79</sup>).

Entretanto, algumas crianças tinham muitas dificuldades de aceitação de outras crianças que sofriam preconceito e eram vítimas de bullying da comunidade escolar por suas características físicas ou por suas histórias de vida, uma vez que a comunidade onde a escola estava inserida era muito pequena e todas as pessoas que faziam parte dela se conheciam e conheciam as histórias umas das outras. Para a aceitação mútua entre as crianças o processo foi moroso e tínhamos que dialogar muito para que elas se colocassem umas nos lugares das outras para que todas fossem respeitadas, convivessem e trabalhassem juntas em duplas, trios ou grupos – formas de organização recorrente em nossa pesquisa porque valorizamos esses modos

---

<sup>78</sup> The “birth” of a student begins essentially the same way as the birth of a person: intense eye contact, desire for bodily contact (to touch clothing, cuddle, snuggle), motor and vocal animation, smiling at the sight of the teacher—all these easily recognizable components of the infant’s “animation complex” are used by first-graders, like everyone else on the planet, to engage a new and extremely significant adult in activities that open the way to any other activity: emotional well-being, trust, and openness.

<sup>79</sup> Children are typically very proactive in their expression of friendliness and attention to the teacher.

de organização da turma, primeiramente como possibilidade de ampliar sua capacidade reflexiva, e, secundamente, por serem as formas típicas de organização das primeiras ações da atividade de estudo.

Além desse problema de aceitação de alguns colegas de turma, algumas crianças tinham bloqueios para se relacionarem com outras pessoas, por terem sido rejeitadas por seus entes queridos no passado, e demoraram para adquirirem confiança em nós.

Para a detecção desse problema, consideramos que

[...] se uma criança apenas estiver sentada em sua mesa e não estabelecer contato visual; se a criança não sorri, evita o toque, então para o professor e o psicólogo da escola, isso é um sinal de alerta de angústia na atividade emocional direta e da necessidade urgente de estabelecer um relacionamento confiável e caloroso com a criança. (ZUCKERMAN, 2015, p. 65, tradução nossa<sup>80</sup>).

Ao seguirmos o conselho de Zuckerman, demos atenção especial às crianças com histórico de abandono – algo que nos foi informado pela professora coordenadora – ao tentar a cada encontro estabelecer vínculos e algum grau de confiança com elas, e, ainda, ao buscar temas de seu interesse para eleger como pauta dos estudos etc. Com essas crianças esse processo foi mais moroso, igualmente moroso foi o processo para elas aceitarem trabalhar em grupos com as outras crianças. Depois de meses de encontros, essas crianças estabeleceram vínculos conosco e com seus pares, depois de muito diálogo e um tempo de trabalho coletivo. Se agíssemos de outro modo, com distanciamento burocrático ou afastamento emocional poderíamos ter causado a reação das crianças como rejeição às nossas propostas e ansiedade escolar, ampliando seu histórico de abandono e rejeição.

No ano de 2019, apesar de suspeitarmos que as crianças sentiam necessidade de se apropriarem de gêneros relacionados ao relato pessoal e de os objetivarem, com base nas necessidades detectadas nos últimos meses do ano anterior (2018), retomamos a investigação sobre o gênero do enunciado que suscitava a necessidade das crianças, porque sabíamos que haveria crianças novas no projeto.

Iniciamos os encontros desse ano na unidade escolar do distrito do município de Marília tardiamente, no dia nove de abril de 2019, por motivos de organização do trabalho escolar, cujas ações envolveram a seleção das crianças das classes regulares que necessitavam de ajuda em suas criações escritas, a notificação dos seus pais e autorização por eles ou pelos seus

---

<sup>80</sup> if a child just sits at his desk and does not establish eye contact; if the child does not smile, avoids touch, then for the teacher and the school psychologist this is a warning sign of distress in direct emotional activity and of the urgent need to establish a trusting, warm relationship with the child.

responsáveis para a frequência na classe de reforço, processo que durou algumas semanas. Desse modo, começamos os encontros semanais com uma turma de reforço que teve a frequência média de oito crianças em encontros de duas horas durante todo o ano letivo, cujo objetivo além de ajudá-las a elaborar enunciados de modo autoral, foi o de propor o estudo do conceito de gêneros do enunciado para a apropriação não-alienada do conhecimento sobre esses tipos relativamente estáveis de enunciados convencionados pelo seu uso social ao longo da história (BAKHTIN, 2016).

A turma era composta inicialmente por onze crianças, dentre elas uma do primeiro ano, duas do segundo ano, quatro do terceiro ano, três do quarto ano e uma do quinto ano. Três dessas onze crianças abandonaram nossos encontros no primeiro mês, uma delas – a do quinto ano – por morar distante em um sítio; desconhecemos o motivo da desistência de participar do projeto das outras duas, que são irmãs – a do primeiro ano e a do quarto ano.

Desse modo, restaram oito crianças para participar da proposta de atividade de estudo do gênero diário, entretanto, duas se ausentaram muito durante esse processo e foram excluídas da análise, então, restaram seis que participaram da resolução da primeira tarefa de estudo – elaboração de uma página de diário – uma do segundo ano, duas do terceiro ano, três do quarto ano.

Na segunda proposta de atividade de estudo, apesar de oito crianças participarem da resolução da segunda tarefa de estudo, excluímos de nossa análise duas que tinham sido muito ausentes nesse processo. Assim, participaram da atividade de estudo sobre o gênero do enunciado narrativa de aventura – três do terceiro ano e três do quarto ano.

Apesar de termos excluído, para a análise dos dados, as criações de duas crianças de cada proposta de atividade de estudo, nós as auxiliamos no estudo e na elaboração de seu enunciado posteriormente. Entretanto, por concebermos as trocas verbais como elos da corrente de enunciados, para que não faltassem elos dessa corrente formada por nossas inter-relações durante o tempo vivido nos encontros desta pesquisa, mantivemos os diálogos de todas as crianças participantes do experimento durante a análise dos dados, uma vez que eles contribuíram para o desenvolvimento da tarefa de estudo das crianças selecionadas como sujeitos da pesquisa e são essenciais para a compreensão desse processo.

Desse modo, participaram da tarefa de estudo que propôs a elaboração de uma página de diário, com as criações analisadas, as crianças renomeadas<sup>81</sup> como: Igor, Kátia, Kevin,

---

<sup>81</sup> Os nomes das crianças foram substituídos por outros nomes para salvaguardar suas identidades, ao mantê-las em sigilo.

Lucas, Mariana e Tina. E, ainda, da tarefa de estudo que propôs a elaboração de uma história de aventuras, foram sujeitos os participantes que chamamos na pesquisa de: Clarice, Igor, Lucas, Manuel, Mariana e Valentina.

A abandono de nosso projeto por três crianças no primeiro semestre e as inúmeras ausências de duas delas impossibilitaram suas participações no desenvolvimento da atividade de estudo do primeiro semestre – sobre o gênero do enunciado diário. No segundo semestre, o problema das ausências ficou ainda pior, porque a escola montou uma turma do *Projeto Mais Educação de Matemática*, cujas aulas ocorriam logo após aos nossos encontros e alguns participantes de nosso projeto se ausentavam dele para ir ao projeto de matemática porque se tornou muito cansativo para eles participarem de dois projetos de recuperação e em seguida ir às aulas no ensino regular no período da tarde desse dia.

No segundo semestre, dos oito participantes de nossos encontros no primeiro semestre, dois optaram por participar apenas do projeto de matemática. Outros dois tiveram inúmeras ausências e não conseguiram estar presentes em todo o processo de desenvolvimento da atividade de estudo. Apesar disso, em nossos últimos três meses de trabalho, compareceram aos encontros duas crianças que ainda não os tinham frequentado – que chamamos de Clarice e de Manuel –, elas conseguiram participar de todo o processo de resolução da segunda tarefa de estudo – análise, modelagem e elaboração de uma história de aventuras.

Portanto, desenvolvemos o experimento didático-formativo com a presença de seis crianças tanto na primeira quanto na segunda resolução da tarefa de estudo.

Após a geração dos dados, foi iniciada a sua análise, que levou em conta as condições reais em que os atos<sup>82</sup> de escrita ocorreram, visto que os processos psíquicos só podem ser estudados no seu desenvolvimento histórico, e, em seu movimento dialético, quando se consideram as condições de criação, as situações sociais de trocas verbais em que os enunciados se materializam.

---

<sup>82</sup> Conceituamos ato a partir do conceito bakhtiniano de “postupok” que é “[...] um ato, de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala, de ação, que é intencional, e que caracteriza a singularidade, a peculiaridade, o monograma de cada um, em sua unicidade, em sua impossibilidade de ser substituído, em seu dever responder, responsabilmente, a partir do lugar que ocupa, sem alibi e sem exceção. (PONZIO, 2012, p. 10).



### 3. ANÁLISE DOS DADOS

“A criança fala a respeito daquilo que está ocupada, em dado momento, daquilo que está fazendo neste momento, daquilo que tem perante si.”  
(Lev Semenovich Vigotski, 2000b, p. 462)

Para a organização das discussões presentes neste texto, a análise dos dados gerados no decorrer de nossa pesquisa foi dividida nos subitens: 1) a descoberta do conceito do gênero do enunciado diário por meio da atividade de estudo e a sua objetivação pelas crianças e 2) a descoberta do conceito do gênero do enunciado história de aventuras por meio da atividade de estudo e a sua objetivação pelas crianças.

Utilizamos o caminho da atividade de estudo para propor a descoberta da essência dos gêneros do enunciado já elencados, porque, durante um longo caminho de pesquisas de estudiosos soviéticos tanto do instituto de psicologia quanto do laboratório de pedagogia – ambos de Moscou – sobre o desenvolvimento psíquico articulado às propostas de educação – iniciado por Vygotski e ainda em andamento com Zuckerman – foi desvendado o valor das ações materiais concretas e intelectuais da pessoa, durante sua história, no processo de formação de abstrações e generalizações teóricas, que se configuram como conteúdo primordial das disciplinas escolares.

Entretanto, no sistema tradicional de ensino tais ações no plano lógico-psicológico não se desvendam e não se descrevem, portanto, se ensina para as crianças noções empíricas, em que as ações já não são examinadas, enquanto que os conhecimentos obtidos pelas crianças são privados de um autêntico “recheio” teórico. (DAVYDOV, 1996, p. 18, aspas do autor).

Em contrapartida, para o ensino teórico ser concretizado, é necessário organizar ações em busca de desvendar a essência do objeto de estudo por meio dos processos de análise, de reflexão e de planificação mental que são a base para as abstrações e para as generalizações teóricas – que levam a pessoa aos conceitos teóricos.

Com o objetivo de levar as crianças ao desenvolvimento do conhecimento teórico sobre os gêneros do enunciado para elas se apropriarem realmente desse conteúdo e o objetivarem em criações verbais escritas, elegemos a atividade de estudo como caminho para a formação teórica do conhecimento nas crianças.

As análises do material gerado durante o experimento foram realizadas com base nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade de Estudo e da Filosofia da Linguagem de Bakhtin e Volochinov, e, ainda, no método materialista histórico e dialético que forneceram as bases para a compreensão do processo de apropriação e objetivação de conceitos

teóricos dos gêneros enunciado pelas crianças em suas relações dialógicas com o objeto de conhecimento e com os sujeitos sociais em seu meio para compreender as mudanças qualitativas em seu psiquismo.

Concebemos assim o processo de aprendizagem como colaborativo, ao ressaltarmos a importância do outro, e, no caso da escola, o papel do professor como promotor de situações de aprendizagem com sentido pessoal para as crianças e que sejam significativas para elas, ao atender as suas necessidades, que lhes permitem conhecer a cultura e apropriarem-se das capacidades humanas.

No processo de apropriação da cultura humana, mediado pela linguagem, as crianças se apropriam dos conteúdos culturais por sua própria atividade, por meio das relações sociais das quais participa, e, conseqüentemente, desenvolvem condutas superiores especificamente humanas e tornam-se capazes de conhecer a realidade em que vivem para nela agir por meio de suas objetivações. Recorremos à atividade de estudo para fazer isso, porque

O papel desenvolvimental da atividade de estudo é claramente evidente, uma vez que, nos aprendizes, ela forma os próprios processos pelos quais os principais meios de reprodução da atividade emergem e se desenvolvem: “a capacidade de aprender” e pensar de forma independente. Os alunos, portanto, formam as bases de uma abordagem teórica da realidade: a necessidade de buscar e assimilar o conhecimento conceitual. (MAGKAEV, 20, p. 293, tradução nossa<sup>83</sup>).

Por meio dessa metodologia, as crianças internalizam os conteúdos, modos e princípios de ação para abordá-los nas mais diversas instâncias de atividades das quais participa e apropriam-se paulatinamente de tudo o que está inserido nas situações de interação com os mais variados objetos de conhecimento, com outras crianças e com outros adultos que fazem parte de suas vivências, e desenvolvem nesse processo suas funções psicológicas superiores, sua consciência e sua personalidade.

### **3. 1 A descoberta e a comprovação das necessidades enunciativas das crianças**

“Os jovens são, por natureza, inquietos, curiosos, ansiosos: um ensino de fora para dentro, limitador, sufocante, acomodado, preconceituoso, especialmente na língua materna, acaba podendo, sufocando, aborrecendo e desinteressando o aluno.”  
(Celso Pedro Luft, 1985, p. 48)

---

<sup>83</sup> The developmental role of learning activity is clearly evident, since, in learners, it forms the very processes by which the main means of reproducing activity emerge and develop: “the ability to learn” and think independently. Schoolchildren thereby form the foundations of a theoretical approach to reality: a need to search out and assimilate conceptual knowledge.

Apesar de já termos elaborado algumas hipóteses sobre as necessidades das crianças com base nas experiências vividas com elas nos anos anteriores, fomos ainda em busca da descoberta de suas necessidades enunciativas. Assim, em nosso primeiro encontro do ano de 2019, propusemos às crianças a leitura do livro *Uma chapeuzinho vermelho*, de Marjolaine Leray (2012). Nessa proposta, cada criança leu um parágrafo do livro, pois apesar de queremos proporcionar a participação de todas as crianças no atos de ler, tínhamos apenas um exemplar dessa obra.

A proposição da leitura de uma nova versão de uma história de um gênero narrativo com personagens conhecidos pelas crianças propiciou o uso de estratégias de leitura como as inferências e as conexões, teve em vista que um enunciado concreto compreende tanto a parte percebida ou realizada em palavras como a parte presumida, ou seja, que o sentido é construído nas oscilações entre o dito e o não-dito.

**Figura 1 – *Uma Chapeuzinho Vermelho***



Fonte: LERAY, M. *Uma Chapeuzinho Vermelho*. Companhia das Letrinhas, 2012.

Essa proposta de leitura almejou auxiliar a criança em seu processo de apropriação de atos de ler com enfoque na compreensão, por meio das estratégias de leitura<sup>84</sup> para auxiliá-las

---

<sup>84</sup> Conceituamos estratégia de leitura como ações “responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para poder resolver o problema com o qual se depara.” (SOLÉ, 1998, p. 71), uma vez que no processo de apropriação dos atos de ler, pistas semióticas são usadas para compreender os diversos enunciados, em um constante movimento no qual perguntas são feitas pelo leitor e, no encontro de suas respostas, novas perguntas são formuladas (ARENA & DUMBRA, 2011), e, nessa busca permanente de respostas a indagações, o leitor ganha em agilidade na construção dos múltiplos sentidos possíveis para o estabelecimento da compreensão do objeto de leitura.

a aprimorarem suas capacidades leitoras, ao trazer um novo ponto de vista sobre uma velha história, e, além disso, iniciamos os diálogos de nossos encontros em busca da descoberta de um gênero do enunciado que pudesse suprir as necessidades das crianças naquele momento.

Durante a leitura, a possibilidade de falar e de dar sua opinião sobre a obra que mais gostou – a versão original ou a nova versão - auxiliou as crianças a não só assumirem posições responsivas diante dos enunciados com os quais tiveram contato, como também a posicionarem-se ativamente no mundo de forma única e a compreenderem a necessidade de agir sobre ele de modo cada vez mais consciente. Além disso, nesse diálogo, as crianças falaram sobre suas experiências passadas a cada circunstância favorável a um relato sobre seu passado distante e recente.

Desse modo, evidenciamos que as crianças não perdiam a chance de relatar sobre si, sobre suas histórias passadas, sobre o que tinham feito naquela semana, sobre o que fariam naquele dia, além disso, como já trabalhávamos, nos anos anteriores, com pelo menos cinquenta por cento das crianças desse grupo e acompanhávamos suas necessidades, relembramos que há algum tempo as crianças relatavam suas experiências em cada oportunidade que tinham. Em um dos últimos encontros de 2018 (em meados de novembro), cada uma das crianças contou-nos com muita empolgação sobre sua experiência em um passeio que fizeram com a escola, pela zona rural, sobre os animais que conheceram e sobre as relações que estabeleceram com eles.

---

Desse modo, o enunciado não pode ser examinado em separado da situação extraverbal de trocas sociais em que ele se insere, caso contrário, perde toda a sua significação, tendo em vista que o “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “nós”. No confronto entre enunciado e situação de interação verbal em que este se desenvolve, bem como entre o escrito e o ilustrado, o dito e o não dito, o enunciado concreto pode ser comparado ao entimema, uma forma de dedução em que uma das premissas não é expressa, mas presumida (FARACO, 2009; VOLOSHINOV/BAKHTIN, 1926), e cada enunciado elaborado nas atividades da vida é um entimema social objetivo (VOLOSHINOV/ BAKHTIN, 1926), o que implica considerar não apenas o enunciado em si, mas também sua relação com a situação social de sua produção, quando objetivamos que as crianças tenham dele uma compreensão adequada.

Diante das especificidades dos atos de ler, as estratégias de leitura podem ser meios auxiliares que conferem agilidade a esses atos e, ao mesmo tempo, ajudam as crianças a compreender os textos com os quais se deparam. Elas possibilitam que as crianças atribuam sentido ao que está escrito e, conseqüentemente, não fiquem aprisionadas à decodificação de letra por letra, sílaba por sílaba, fenômeno dificultador dos atos de ler, chamado por Smith (1989) de visão túnel, porque limita o campo de visão abrangido pelos olhos e faz a criança concentrar-se apenas nos aspectos técnicos da língua, perdendo a compreensão do todo e, como consequência, do significado global proposto pelo enunciado.

As estratégias utilizadas permitiram que as crianças realizassem atos compreensivos acerca do material de leitura que envolvem certas capacidades como a de antecipar conteúdos por meio de hipóteses em busca de repostas, a de concordar e discordar de ideias expressas por outrem e a de construir nexos entre diferentes enunciados e dos enunciados com suas próprias vivências.

Ao considerar o que foi relatado, vale ressaltar que a criança deve sentir necessidade de participar. Da mesma forma, não podemos forçar as crianças em idade escolar a iniciar atividades de estudo se elas não tiverem a necessidade de realizá-la.

A verdadeira organização da atividade de ensino-aprendizagem começa gradualmente, mas persistentemente, inculcando tais necessidades na criança em idade escolar. A atividade de estudo simplesmente não pode existir sem este componente básico, no entanto, a questão de *como* inculcar tais necessidades nas crianças requer uma discussão especial. (DAVIDOV, 1999c, p. 127, grifo do autor, tradução nossa<sup>85</sup>).

Diante dessas evidências, em busca de uma proposta de trabalho de criação verbal escrita determinada pelas necessidades enunciativas das crianças, investigamos por algum tempo (cerca de três meses e meio de metade de novembro de 2018 a abril de 2019) essas necessidades, e, concluímos que, naquele momento, elas desejavam contar acontecimentos inesquecíveis que haviam ocorrido consigo mesmas, relatar as experiências da semana anterior, contar seus segredos, desejos, anseios e relatar suas projeções para aquele dia ou para aquela semana. Sobre se atentar para as necessidades das crianças, Ilyenkov enfatiza que

O pedagogo moralmente sensível sempre presta atenção a esses sinais de feedback “naturais”, tão precisos quanto a dor que acompanha o exercício “não natural” dos órgãos da atividade física. O pedagogo moralmente obtuso e mentalmente preguiçoso insiste, obriga e eventualmente “segue seu próprio caminho”. Os gritos da alma da criança são para ele caprichos vazios. Ele simplesmente continua treinando a criança; [...] (ILYENKOV, 2007, p. 17, tradução nossa, aspas do autor<sup>86</sup>).

Com o objetivo de transformar esses desejos em necessidade enunciativa e em interesse pelo estudo de gênero que suprisse aquelas necessidades das crianças, elegemos a página de diário pessoal como o primeiro gênero do enunciado a ser trabalho com elas por meio da atividade de estudo.

Propusemos a atividade de estudo porque ao longo de anos de investigação experimental, pelos pesquisadores soviéticos e russos, tais como: Elkonin, Davídov, Repkin, Rubtsov, Ilyenkov, Magkaev, Dusavitskii, Zuckerman, Slobodchikov, dentre outros, foi

---

<sup>85</sup> True organization of teaching-learning activity starts by gradually, yet persistently, inculcating such needs in school children. Learning activity just cannot exist without this basic component, however, the issue of *how* to inculcate such needs in children requires special discussion.

<sup>86</sup> The morally sensitive pedagogue always pays attention to these “natural” feedback signals, as accurate as the pain that accompanies “unnatural” exercise of the organs of physical activity. The morally obtuse and mentally lazy pedagogue insists, compels, and eventually “gets his own way.” The cries of the child’s soul are for him empty whims. He simply continues training the child; [...].

comprovado que ela se configura como uma alternativa de metodologia de ensino contrária às metodologias de ensino pelas quais as crianças são passivas em seu processo de aprendizagem, em que se perde paulatinamente o interesse em aprender por não apenas aprenderem conteúdos que não partem de suas necessidades, uma vez que são eleitos pelos seus professores, mas também por não gerarem sentidos e significação real em suas vidas.

Para contrapor-se a esse ensino, a atividade de estudo pode se materializar como uma proposta com sentido pessoal e significação social para as crianças, porque as considera como sujeitos ativos e reflexivos, capazes de, ao longo de seu processo formativo, aprenderem a estudar de forma autônoma para manterem seu processo de aprendizagem após o seu período escolar, porque já saberão como se orientar com autonomia diante das informações científicas de qualquer esfera do conhecimento. De fato,

A atividade de estudo corretamente organizada dos alunos é a base sobre a qual o desenvolvimento do pensamento teórico reflexivo é construído. Por sua vez, o desenvolvimento do pensamento teórico-reflexivo é a pré-condição essencial para levar uma pessoa à esfera espiritual-prática da consciência e à base que possibilita encontros inteligentes com as riquezas da cultura e da história. (DAVYDOV; RUBTSOV, 2018, p. 287, tradução nossa<sup>87</sup>).

Por ter o conhecimento teórico como a base da formação da consciência, a atividade de estudo valoriza o potencial criativo e a formação da personalidade das crianças, ao privilegiar os processos de abstração e de generalização para a elaboração do pensamento teórico-científico, uma vez que o movimento de apreensão desse conhecimento

[...] é realizado por meio do método, específico para o pensamento teórico, de reduzir a diversidade de uma determinada área dos fenômenos da realidade à sua base geradora universal, à essência que é fixada dentro de uma abstração original, com subida subsequente do abstrato para o concreto. O elo central de mediação nesse processo é a abstração teórica (de conteúdo) [...] [que] contém a relação fundamental - geneticamente original - de um objeto estudado refletindo o conteúdo dos potenciais de seu movimento, sua automodificação e seu desdobramento em multiplicidade concreta. (MEDVEDEV & NEZHNOV, 2018, p. 311, tradução nossa, aspas dos autores <sup>88</sup>).

---

<sup>87</sup> Schoolchildren's correctly organized learning activity is the foundation on which the development of reflective-theoretical thinking is built. For its part, the development of reflective-theoretical thinking is the essential precondition for bringing a person into the spiritual-practical sphere of consciousness and the basis enabling intelligent encounters with the riches of culture and history.

<sup>88</sup> [...] is realized through the method, specific to theoretical thinking, of reducing the diversity of a certain area of reality's phenomena to their universal generating basis, to the essence that is fixed within an original abstraction, with a subsequent ascent from the abstract to the concrete. The central mediating link in this process is the theoretical (contentful) abstraction: "the historically simple, contradictory, and essential relationship of the reproduced concrete" (Davydov, 1986, 120). The theoretical abstraction contains the fundamental — genetically original — relationship of a studied object reflecting the content of the potentials of its motion, its self-modification, and its unfolding into concrete multiplicity.

Pensada para ser uma proposta transformadora dos sujeitos que a realizam, a atividade de estudo organiza-se com base nos princípios de um ensino que desenvolve, que gera modificações qualitativas no psiquismo dos sujeitos – o Ensino Desenvolvidor (ou Desenvolvente) –, a saber: 1) a atividade de estudo tem como base o conteúdo científico produzido historicamente, que é transformado psicologicamente e didaticamente em tarefas de estudo; 2) estas são organizadas em um sistema de ações de estudo conforme situações particulares; 3) os alunos, ao realizarem as tarefas, percorrem um caminho que leva à descoberta das condições sob as quais determinado conceito é visto em sua gênese, em busca da base para sua criação; e 4) a atividade de estudo é organizada com base no experimento por meio do qual conduz o aluno à apropriação de um método de estudo: ele passa do conhecimento abstrato e centrado na totalidade do conteúdo de estudo para o conhecimento específico e elaborado mentalmente para a compreensão das múltiplas determinações do objeto em sua existência. (MAGKAEV, 2018).

A consciência é um processo que decorre da existência real. O concreto pensado é resultado, no campo do pensamento, de múltiplas determinações, é síntese do real. De acordo com Marx, o método compreende um percurso analítico que parte do abstrato até culminar no concreto pensado.

O concreto é concreto porque é síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto pensado aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o concreto sensível – objeto tal como se apresenta aos órgãos e sentidos – o ponto de partida efetivo desse exercício de formação do conceito. O ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é. Tais determinações têm que ser tomadas pelas suas relações, pois a compreensão do objeto deverá contar com a totalidade do processo. O pensamento se movimenta assim: ele se eleva do abstrato ao concreto, “para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1979).

O processo analítico parte do real existente, do real concreto, que aparece no campo do pensamento como uma totalidade caótica por ser pura imediatez, porque o conhecimento que se tem do real nessa etapa do processo analítico é inicial, ingênuo e confuso. Por meio da abstração, mais especificamente da análise, separamos da representação plena um a um os seus múltiplos conteúdos ao montar o protótipo do conceito desse conhecimento. Essas determinações são abstratas na medida em que consistem num momento do pensamento, uma vez que são separadas não diretamente do real concreto, mas de sua representação plena. Do

conjunto das determinações abstratas, chega-se a uma totalidade de um momento histórico. O estudo das determinações abstratas, as simples e as complexas, é o momento inicial desse processo. “Na primeira via, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento “[...] O método consiste em elevar-se do abstrato ao concreto, em reproduzi-lo como concreto espiritual.” (MARX, 2011, p.54). O processo de abstração produz as determinações abstratas. As determinações abstratas definidas são conceitos. Nesse movimento, procuramos compreender a gênese da produção desse conhecimento como um processo histórico, isto é, gênese desta forma histórica de produção sociocultural ao analisar sua estrutura e sua dinâmica interna como uma totalidade. As determinações são tratadas em suas contradições para se chegar a uma totalidade concreta – um conceito – síntese de múltiplas determinações. Aprender e reproduzir o movimento das criações culturais históricas é uma atividade necessária para o processo revolucionário. É preciso ter um conhecimento científico do movimento do objeto em vista de sua superação.

Esses princípios preservam o essencial da elaboração dos conceitos científicos e, portanto, diferem essencialmente do que sugere o ensino tradicional, uma vez que é por meio da análise, da reflexão e planificação mental, características do pensamento teórico, no processo de formação do conceito, que segue a trajetória do pensamento abstrato ao concreto pensado, que a criança entende a essência dos fenômenos, em uma realidade que se encontra em movimento, ao superar as limitações do pensamento empírico, que não extrapola os limites da aparência dos fenômenos, porque gera apenas compreensões superficiais da realidade.

Nesse processo, o sujeito tem que

[...] reconstruir criticamente, no plano ideal, o movimento sistemático do objeto, pois o objeto não é dado pela experiência direta e imediatamente. Requer aqui, portanto, um trabalho prévio de investigação (“escavação” e “garimpo”), de maturação do objeto, de sua captação com detalhes, de suas formas de evolução, de suas conexões íntimas, para depois expor adequadamente, sistemático e criticamente, a sua lógica interna; vale dizer, é preciso um esforço intelectual de investigação, de apropriação do conteúdo, de apreensão do movimento interno, efetivo, do real, e de exposição, de expressão, ideal desse conteúdo, para livrar-se do “envoltório místico”, da “crosta idealista”, extraindo o núcleo, o “caroço racional” de dentro das coisas, pois, afinal de contas, “a pérola não sai sozinha da ostra”. (CHAGAS, 2011, p. 57, aspas do autor)

Esse é o caminho em que o pensamento se livra de opiniões pré-concebidas e enviesadas, de conceitos externos ao objeto, de hipóteses que pairam sobre o objeto em estudo, para nele mergulhar e penetrar em seu movimento, para trazê-lo à consciência.



Nessa lógica contrária à proposta tradicional de ensino,

Davydov formulou teoricamente e metodologicamente uma tese inversa: primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos. Depois, utilizando o método geral, os alunos resolvem tarefas concretas, compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa. (LIBÂNEO & FREITAS, 2013, p. 320).

Na realização dessas ações de estudo, podem-se desenvolver nas crianças os fundamentos do conhecimento científico, porque por meio da atividade de estudo as crianças refazem o processo pelo qual os conceitos, imagens, valores e normas são criados. “Por isso o ensino de todas as disciplinas escolares deve estruturar-se de maneira que, em forma concisa, abreviada, reproduza o processo histórico real de geração e desenvolvimento dos conhecimentos” (DAVÍDOV, 1988, p. 174, tradução nossa<sup>89</sup>).

Dito em outros termos, por meio das ações da atividade de estudo, as crianças descobrem a origem e as condições de criação dos conceitos dos quais se apropriam, isto é, com a realização dessas ações, elas vivenciam o processo de descoberta das condições em que eles são formados no decorrer da história, ao materializar a unidade do histórico e do lógico que caracteriza o desenvolvimento cultural da humanidade, porque

O conteúdo da atividade de estudo são os conhecimentos teóricos, cuja assimilação é realizada pelas crianças durante a resolução das tarefas de estudo (ou de caráter problemático), por meio de ações especiais (transformação dos dados do problema, modelação, controle, avaliação etc.). (DAVÍDOV, 1988, p.14, tradução nossa<sup>90</sup>)

Com o intuito de propor a atividade de estudo sobre o enunciado da necessidade das crianças, em nosso caso, o gênero diário – detectado durante os diálogos estabelecidos com as crianças -, elaboramos uma tarefa de estudo cujo enfoque seria o conhecimento teórico do gênero eleito para a criação de uma página de diário a partir da consciência cognitiva de sua essência, que seria encontrada por meio da análise de inúmeras dessas páginas para a abstração substancial de sua célula *mater* – que não só está presente em todas as manifestações desse gênero, mas que também o originou. Com isso, poderiam elaborar a sua versão desse gênero do

---

<sup>89</sup> [...] los estudiantes reproducen el proceso real por el cual los hombres crean conceptos, imágenes, valores y normas. Por esta razón, la enseñanza de todas las asignaturas escolares debe estructurarse de tal manera que, de forma concisa y abreviada, reproduzca el proceso histórico real de generación y desarrollo del conocimiento.

<sup>90</sup> El contenido de la actividad de estudio es el conocimiento teórico, cuya asimilación es realizada por los niños durante la resolución de las tareas de estudio (o de carácter problemático), a través de acciones especiales (transformación de los datos del problema, modelado, control, evaluación, etc.).

enunciado ao relatarem o que quisessem para guardar para si ou para mostrarem para alguém de sua confiança. É o que veremos a seguir.

### **3. 1.1 A descoberta do conceito de diário e a sua objetivação pelas crianças**

“[...] as formas universais e necessárias para o desenvolvimento psíquico do homem são a educação e o ensino. Graças a eles o homem se apropria de valores da cultura material e espiritual”  
(Vasily Vasilovich Davydov, 1995, p. 12).

Com o objetivo de transformar os desejos de expressão das crianças em necessidade enunciativa e em interesse pelo estudo do conceito do objeto do conhecimento que suprisse as suas necessidades, o diário pessoal foi escolhido pelo coletivo como o primeiro gênero do enunciado a ser trabalhado por meio da atividade de estudo que privilegia os processos de abstração e de generalização, no processo de desenvolvimento do pensamento teórico-científico.

Ressaltamos que a atividade de estudo se objetiva na prática quando os alunos desenvolvem ações e operações direcionadas à descoberta de um método geral de resolução da tarefa de estudo por meio da solução de problemas e da realização de experiências com o objeto em estudo (KOHLE, CLARINDO & MILLER, 2018). Ao entrar em atividade pela implementação de sua tarefa de estudo, a criança cumpre as seguintes ações de estudo:

- transformação dos dados da tarefa a fim de revelar a relação universal do objeto estudado;
- modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras;
- transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades;
- construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral;
- controle do cumprimento das ações anteriores;
- avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de estudo dada. (DAVÍDOV, 1988, p. 181, tradução nossa, aspas do autor<sup>91</sup>).

---

<sup>91</sup> • transformación de los datos de la tarea para revelar la relación universal del objeto estudiado;  
• modelado de la relación diferenciada de manera objetiva, gráfica o con letras;  
• transformación del modelo de relación para estudiar sus propiedades;  
• construcción del sistema de tareas particulares que pueden resolverse mediante un procedimiento general;  
• control del cumplimiento de acciones anteriores;  
• evaluación de la asimilación del procedimiento general como resultado de resolver la tarea de estudio dada.

Uma tarefa de estudo, para Davídov (1988, p. 178, tradução nossa), é compreendida como “[...] a unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo”<sup>92</sup>, e a sua compreensão, pelo aluno, é fundamental, pois a tarefa é o componente central da estrutura da atividade de estudo (DAVÍDOV & MÁRKOVA, 1987, tradução nossa). Durante a tarefa de estudo, as crianças são orientadas a fazer uma série de experimentos, em particular, elas são apresentadas a uma ampla gama de exercícios de análise e de reflexão como parte da tarefa principal.

No âmbito dessa concepção, as tarefas de estudo permitem à criança compreender e explicar o que não é conhecido, visto que elas

[...] encontram-se intimamente ligadas com a generalização substancial (teórica), conduzem o escolar a dominar as relações generalizadas na área de conhecimentos estudada, a dominar novos procedimentos de ação. A assunção da tarefa de estudo pelo escolar, sua formulação autônoma, estão estritamente relacionadas com a motivação de estudo, com a transformação da criança em sujeito da atividade. (DAVÍDOV & MÁRKOVA, 1987, p. 324, tradução nossa<sup>93</sup>)

E, como sujeito de sua atividade, a criança é orientada a realizar as ações de estudo que tornam possível a organização das relações gerais para a apropriação dos princípios diretores e das ideias substanciais do conteúdo do conhecimento, para as modelações dos objetos do conhecimento, e, por fim, para o domínio dos procedimentos de concretização do geral modelado e a passagem do modelo ao objeto mentalmente concretizado (KOHLE, CLARINDO & MILLER, 2018). Como explica Ilyenkov, sobre a resolução de tarefas.

Temos de organizar o processo do domínio do conhecimento, o processo de assimilação da cultura intelectual da mesma forma que o melhor professor - a vida - o organizou por milhares de anos. Ou seja, de tal forma que, no decorrer desse processo, a criança deva ser constantemente levada a treinar não só (e nem mesmo tanto) a “memória”, mas também a capacidade de resolver, independentemente, tarefas que exigem o pensamento no sentido próprio e preciso da palavra - os “poderes de julgamento”, a capacidade de julgar se um determinado caso se encaixa previamente ou não nas “regras” dominadas e, se não, então o quê?

Resolver tarefas não é de modo algum um privilégio da matemática. Toda a busca humana de conhecimento não é senão um processo interminável de

---

<sup>92</sup> [...] a unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo.

<sup>93</sup> [...] se encuentran estrechamente ligadas con la generalización sustancial (teórica), llevan al escolar a dominar las relaciones generalizadas en el área de conocimientos estudiada, a dominar nuevos procedimientos de acción. La asunción de la tarea de estudio por el escolar, suplantado autónomo están estrechamente relacionados con la motivación de estudio con La transformación del niño en sujeto de la actividad.

propor e resolver novas tarefas - perguntas, problemas, dificuldades. (ILYENKOV, 2007, p. 16-17, tradução nossa, aspas do autor<sup>94</sup>).

Essa ação inicia um processo que progride do geral ao particular, do abstrato ao concreto, por meio de abstrações substanciais, essenciais, que são realizadas por meio da análise do material concreto que caracteriza o objeto de estudo próprio de cada tarefa. É, portanto, o início de um processo em que o concreto é reproduzido pelo pensamento científico ao reconstruir, no plano intelectual, a complexidade de relações que compõem dado campo da realidade da qual faz parte o objeto de estudo.

A primeira ação de estudo, fundamental na assimilação dos conhecimentos, se configura na transformação dos dados da tarefa de estudo, que objetiva descobrir as relações universais desse conhecimento. (DAVÍDOV, 1999a). Tal universalidade desse objeto a ser conhecido deve ser refletida em um conceito adequado; em outros termos, nesta ação inicial a transformação dos dados da tarefa se orienta para a busca de um fim objetivo, que desvenda as relações e a distinção do objeto de conhecimento em sua totalidade.

Essas abstrações constituem a “base universal e genética do todo”, seu alicerce substancial, “a essência que garante a unidade de todos os desmembramentos que nele se produzam em diversos componentes relativamente independentes.” (DAVÝDOV, 1981, p. 339). Elas não são apenas ideias a respeito do objeto real; elas representam a relação essencial que caracteriza a existência real do objeto em estudo. Como afirma Davýdov (1981, p. 340, grifos no original), “‘o abstrato’ tem em geral várias características: é algo *simples, isento de diferenças, fragmentário e não desenvolvido*”, em correlação com o “concreto” que “implica um certo todo desenvolvido, interação e unidade de aspectos diversos: é um sinônimo do papel determinante do todo com respeito a suas partes, facetas e elementos.”

Vale lembrar que as categorias geral, particular, abstrato, concreto, aparência e essência não são definidas com fim em si mesmas, mas ganham sentido como instrumento de compreensão de uma realidade social concreta que por sua vez obtém sentido ao ser assumida pelos agentes que participam dessa realidade. Essas categorias não exercem apenas a função de intérpretes da realidade, mas também indicam ideologias que estão por trás de dada situação

---

<sup>94</sup> We have to organize the process of the mastery of knowledge, the process of the assimilation of intellectual culture in the same way as the best teacher – life – has organized it for thousands of years. Namely, in such a way that in the course of this process the child should be forced constantly to train not only (and even not so much) the “memory” but also the ability independently to solve tasks that require thinking in the proper and precise sense of the word – the “powers of judgment,” the ability to judge whether or not a given case fits previously mastered “rules” and if not – then what?

Solving tasks is by no means a privilege of mathematics. The whole of the human search for knowledge is none other than an unending process of posing and solving new tasks – questions, problems, difficulties.

social. Uma análise da realidade que não leve essas funções em conta materializa-se apenas como uma exposição formal da face geral, abstrata e aparente do real.

“Captar o fenômeno na sua essência não é negar o fenômeno, mas destruir sua pretensa independência e ressaltar sua conexão e unidade com a essência por meio de contextualização histórica, contradições e representações.” (CURY, 2000, p. 24). O momento da conceituação supõe um distanciamento da representação. No caso de nosso experimento, esse distanciamento se deu durante o momento de transformação do modelo do objeto/fenômeno de estudo. “Esse distanciamento, ao possibilitar a análise, possibilita também a elaboração de uma síntese em que o todo é agora percebido de modo a compreender suas relações mais significativas” (CURY, 2000, p. 24).

Somente por meio do pensamento dialético é que são compreendidas as contradições de um dado objeto/fenômeno de estudo. Por isso o pensamento teórico é também chamado pensamento dialético. Por meio do pensamento teórico refletimos sobre nossas próprias ações cognitivas, para a análise do nosso próprio conhecimento.

### **3.1.2 Primeira ação de estudo: abstração substancial**

“A assimilação dos conhecimentos teóricos ocorre como uma revelação do processo de sua origem”  
(Vasily Vasilovich Davydov, 1995, p. 15)

A abstração substancial realizada pela criança durante a primeira ação de estudo caracteriza o início da marcha do abstrato ao concreto que é empreendida durante o processo de desenvolvimento da atividade de estudo. Nesse processo, “[...] o abstrato e o concreto são dois momentos no desmembramento do mesmo objeto, da própria realidade refletida na consciência, e graças a isso pois são momentos derivados da atividade mental.” (DAVYDOV, 1988, p. 83, tradução nossa<sup>95</sup>), visto que “[...] na contemplação do mundo sensível, ele se choca necessariamente com coisas que contradizem sua consciência e seu sentimento, que perturbam a harmonia, por ele pressuposta, de todas as partes do mundo sensível e sobretudo do homem com a natureza” (MARX & ENGELS, 2007, p. 30).

Desde o início, para que as crianças se envolvessem na atividade de compreensão e fossem capazes de se posicionar em relação ao que liam, tentamos criar um ambiente favorável para o diálogo, uma vez que os atos de ler devem ser instrumentos do pensar por meio de trocas

---

<sup>95</sup> [...] lo abstracto y lo concreto son dos momentos en el desmembramiento del mismo objeto, de la realidad misma reflejada en la conciencia, y eso gracias a esto porque son momentos derivados de la actividad mental.

verbais, porque apenas assim o leitor tem condições de refletir antes, durante e após a leitura do texto.

No início da proposição de uma atividade de estudo, para se resolver a tarefa de estudo – dada pelo desafio de conhecer uma página de diário para depois criar a sua própria página de diário –, oferecemos vários enunciados desse gênero para que as crianças pudessem conhecer o seu objeto de estudo de modo não-alienado, ou seja, em sua forma final, por isso oferecemos dois livros completos que representam diários de personagens conforme suas funções sociais reais – contar acontecimentos, relatar fatos passados sobre a pessoa, guardar segredos ou informações íntimas de uma pessoa.

Então, para que a experiência leitora fosse sentida como necessária e a mais rica possível, mobilizamos a rede intertextual da obra para que ela começasse a ser investigada por meio dos seus próprios paratextos – elementos, tais como o título e as ilustrações presentes na capa, nas guardas e na quarta capa do livro, que provocam nas crianças atitudes responsivas necessárias para que ela mobilize seu conhecimentos sobre o tema em debate, porque todos os elementos que compõem a obra, quer os textuais, quer os paratextuais, fazem parte de sua narrativa e guardam informações essenciais para sua compreensão (NIKOLAJEVA & SCOTT, 2011). Por isso, é importante que as crianças aprendam a observar o livro em sua totalidade durante todo o tempo envolvido no ato de ler.

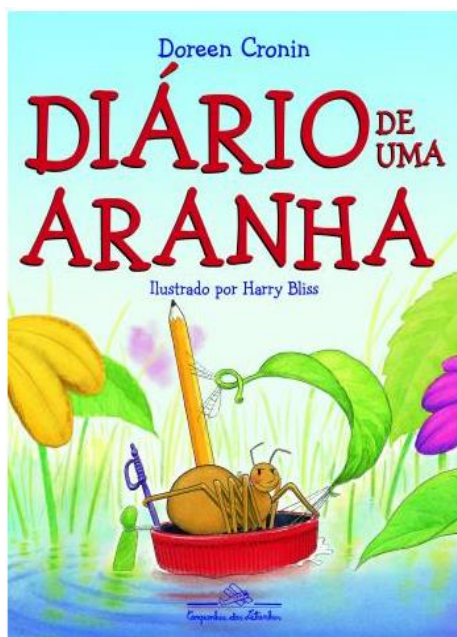
Diante da existência de apenas um exemplar da obra selecionada, a narrativa foi oralizada por nós para as crianças e à medida que mostrávamos as imagens correspondentes a cada trecho lido em cada página do livro.

Desde o início da leitura, por meio de questionamentos feitos por ambos, pesquisadores e crianças, elas foram levadas a perceber que ler é fazer perguntas e encontrar respostas. E, ainda, com intuito de obter a compreensão da história, as crianças precisam, no diálogo com o professor e com a obra, mobilizar as informações de suas *massas aperceptivas* (JAKUBINSKIJ, 2015), porque a compreensão se dá na relação entre essas informações e as encontradas no texto escrito, isto é, na relação entre as informações contidas no texto e o conjunto de saberes e de experiências anteriores dos sujeitos que possibilitam a eles a compreensão, a interpretação de um enunciado. Por essa razão, quanto maior a quantidade de informações do leitor sobre determinado tema, mais chance ele tem de compreender uma história com base nele. Além dos limites do conhecimento linguístico da criança, os atos de ler circunscrevem-se aos limites de seu conhecimento sobre o assunto “[...] e da capacidade intelectual desenvolvida pelo próprio

e constante ato de ler, impulsionado pelas necessidades criadas pelo leitor na sua relação com o outro [...]” (ARENA, 2005, p. 29).

A partir do estabelecimento do desafio – elaborar uma página de diário pessoal para contar algo sobre si mesmo – demos início à primeira ação de estudo, levar às crianças a análise do material sobre o assunto, com o objetivo de distinguir a relação essencial geneticamente original desse sistema particular de objeto, com o qual estabelecemos interação com o outro, nesse caso, o próprio sujeito. Iniciamos essa análise, feita coletivamente, com dois livros de Doreen Cronin: “Diário de uma Aranha” (2008) e “Diário de uma minhoca” (2010), ambos ilustrados por Harry Bliss e publicados pela Companhia das Letrinhas.

**Figura 2 – Diário de uma Aranha**



Fonte: CRONIN, D. Diário de uma Aranha. Ilustrado por Harry Bliss. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas 2008.

**Figura 3 – Diário de uma Minhoca**



Fonte: CRONIN, D. Diário de uma Minhoca. Ilustrado por Harry Bliss. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas 2010.

Durante a leitura, por meio da observação dos elementos paratextuais da obra fizemos perguntas a eles e levantamos hipóteses sobre eles com as crianças.

Pesquisadora: - Que informações traz a capa?

Mariana: - O diário de uma aranha.

Pesquisadora: - E o que isso quer dizer?

Mariana: - Vai ter coisas da vida dela aqui?

Pesquisadora: - Vocês acham interessantes textos que falam da vida de alguém?

Kátia: - Sim.

Pesquisadora: - Também é legal escrever sobre as coisas de nossa vida.  
Mariana e Kátia: - Sim. É.  
Pesquisadora: - No diário podem contar as coisas da vida de vocês. O que acham que vai ter da vida da aranha?  
Mariana: - Alguém da família dela?  
Pesquisadora: - Pode ser. Tem que ter as pessoas com as quais ela convive, não tem?  
Kátia: - Tem.  
Pesquisadora: - Vocês acham que a personagem é uma aranha menina?  
Igor: - Não, é menino.  
Pesquisadora: - Por que vocês acham isso?  
Igor: - Porque ele está com a minhoca de boné.  
Pesquisadora: - Só por causa disso?  
Kevin: - Sim, porque boné é coisa de menino.  
Pesquisadora: - Vamos procurar no livro alguma pista que nos diga que se a aranha é menina ou menino?  
Kevin e Lucas: - Sim.  
(Diálogo de 19/03/2019)

Em busca de ajudá-las a sentir a necessidade da leitura da obra em questão e para motivá-las a ler o livro, propusemos alguns desafios para as crianças. Em nosso caso, usamos duas estratégias, 1) valorizar o gênero a ser estudado e propor um desafio a ser solucionado por meio do conhecimento do conteúdo do livro. Partimos, então, da identificação da necessidade das crianças de contar aspectos interessantes de suas vidas, suas aventuras, seus segredos, seus afazeres diários durante meses de investigação, ao valorizarmos as possibilidades enunciativas do gênero em questão para a produção de um texto – o diário pessoal – que concretizasse o objeto de suas necessidades. Além disso, diante da hipótese lançada de que a aranha protagonista era um menino, nós as desafiamos a buscar pistas concretas no texto que indicassem esse fato, porque acreditamos que, pela via da satisfação de suas necessidades de conhecimento da realidade, elas se inserem em atividade e, por meio dessa conduta, conseguem se apropriar dos conhecimentos e dos modos de ação construídos ao longo do processo de evolução da humanidade. (LEONTIEV, 2004).

É fundamental, para as crianças entrarem em atividade, ajudá-las a criar necessidades para agir, propondo pesquisa, provocando-as por meio de desafios, instigando-as a tentarem comprovar suas hipóteses, levando-as a refletir sobre algo, uma vez que as habilidades, as capacidades ou as aptidões são aprendidas por elas nos momentos em que têm oportunidade de investigar, de levantar hipóteses, de descobrir, de refletir e de criar. Quando são provocados e satisfeitos o desejo, a necessidade e o motivo de ler, de investigar e de criar seus enunciados escritos, novos desejos, necessidades e motivos são gerados, e, sucessivamente, serão satisfeitos



por outros tipos de atividades (LEONTIEV, 1978), em um processo ininterrupto de desenvolvimento cognitivo.

Esse pressuposto valoriza o papel do professor no processo educativo, porque evidencia que ele auxilia as crianças no desenvolvimento de qualidades humanas ao possibilitar o seu papel ativo na elaboração de seu conhecimento teórico sobre temas que lhe interessam para que ela possa seguir em frente aprendendo, e, conseqüentemente, se desenvolvendo.

No processo dialógico entre as crianças, a obra – objeto de leitura – e o professor, este pode contribuir para o estabelecimento da compreensão acerca do significado global do enunciado, por meio do planejamento da análise a ser feita sobre as imagens da narrativa visual, sobre certos elementos textuais da obra que podem conduzir a questões de cunho hipotético, ao avançar nas possibilidades de continuidade do enunciado e ao enfatizar os aspectos não explícitos no texto verbal da obra, ao estimular o pensamento criativo no que concerne à dinâmica do desenvolvimento da narrativa. Pela utilização dessas estratégias, é possível fazer previsões por meio da observação e da análise das ilustrações, bem como trechos do enunciado, desde a primeira capa até a quarta, ao final do livro.

Ao longo do ato de ler as crianças foram levadas a refletir sobre os enunciados e a fazer suas próprias perguntas a eles, ao utilizarem, para isso, as relações que elas estabelecem com a obra que lhes possibilitam a integração das novas informações com os seus conhecimentos anteriores, “[...] para aumentar seus entendimentos das situações, personagens e ideias na ficção.” (GIROTTI & SOUZA, 2010, p.74).

Por tudo isso, propusemos que as crianças dialogassem com o texto, com o intuito de que permanecessem em atividade, focadas na leitura.

Pesquisadora: - O que vocês acham que vai acontecer com a aranha?

Kevin: - Ela vai sair pelo rio na folha.

Pesquisadora: - Será que é isso mesmo?

Mariana: - Acho que não. Acho que vai ter a família dela.

Pesquisadora: - O que tem aqui nas guardas do livro? Aqui vejam.

Crianças: - Fotos dele.

Lucas: - Muitas fotos.

Pesquisadora: - Com quem?

Mariana: - Com a família. Com um bebezinho.

Kevin: - É ele bebezinho.

Pesquisadora: - O que mais?

Igor: - Foto com a minhoca.

Pesquisadora: - Sim, vocês acham que elas são amigas?

Igor: - Sim.

Tina: - Coisas que ele gosta.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Será que atrás tem mais fotos e objetos dele?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Vamos ver?

Crianças: - Tem.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Uma hipótese de vocês se confirmou, tem fotos na parte de trás, agora vamos ver se ele é realmente um menino?

(Diálogo de 19/03/2019)

Continuamos a leitura do livro que conta fatos importantes da vida da aranha até aparecer uma pista do gênero do protagonista da história. Nesse momento, estabelecemos o seguinte diálogo:

Igor: - Ele é menino, porque as meninas usam laço na cabeça.

Pesquisadora: - Onde?

Igor: - Aqui na sala de aula.

Lucas: - As meninas têm laços e os meninos não.

Pesquisadora: - Tem razão, mas vamos buscar mais pistas durante a leitura do livro?

Crianças: - Sim.

...

Pesquisadora: - O que está escrito no cartão postal?

Kevin: - Querido Aranha. Está vendo? Querido! Diz querido Aranha, quer dizer que ele é menino.

Pesquisadora: - Ótimo, aqui comprova que ele é menino porque está escrito querido aranha.

(Diálogo de 19/03/2019)

A tentativa de descoberta do gênero do protagonista do diário levou as crianças a prestarem a atenção nos detalhes da obra, e fez com que elas protagonizassem a busca por uma informação que supostamente estaria no texto e isso manteve o enfoque delas na leitura até o seu término. A atividade de leitura, muito presente em todas as ações de estudo, principalmente, na primeira, tem uma importância fundamental para a formação da criança, pois esta, por meio da leitura, tem a chance de conhecer as marcas deixadas por outras gerações nas diferentes épocas da história, ao adquirir conhecimentos, ao refletir sobre os fatos, sobre os acontecimentos e sobre as ideias do material escrito, desenvolvendo sua capacidade de compreensão não apenas acerca do conteúdo lido, mas também de si mesma e seu papel no mundo em que vive.

Por meio dos atos de leitura, a criança torna-se paulatinamente capaz de estabelecer, de um ponto de vista mais geral, relações cada vez mais amplas com a cultura e, de modo particular, uma relação cada vez mais próxima com os enunciados envolvidos nesses atos, pois o desenvolvimento da capacidade leitora possibilita a ela a compreensão de debates universais sobre a vida humana e a conduz à construção de uma compreensão de si mesma, ao formar “[...] uma consciência daquilo que é e de onde ela está situada no tempo e no espaço” (THOMPSON, 1998, p. 46).

Preocupamo-nos, portanto, nesse processo, em permitir às crianças saírem do plano meramente formal de leitura, que a reduz a uma técnica de vocalização de sílabas, e ingressarem na constituição de significados e sentidos vitais a partir do escrito, ao levarem aos enunciados escritos suas experiências de mundo e de outras leituras já feitas para mais amplamente compreendê-los, por meio da mobilização do que Jakubinskij (2015) chama de *massa aperceptiva*, ou seja, do conjunto de seus saberes e de experiências, que inclui também suas emoções, pensamentos, e outros elementos do psiquismo humano, possibilitadores da compreensão e a interpretação de uma ação ou de um enunciado.

Nesse processo de busca de significado para o que se lê, pistas semióticas são usadas para compreender os diversos enunciados, em um constante movimento no qual perguntas são feitas pelo leitor e, no encontro de suas respostas, novas perguntas são formuladas (ARENA & DUMBRA, 2011), e, nessa busca permanente de respostas a indagações, o leitor ganha em agilidade na construção dos múltiplos sentidos possíveis para o estabelecimento da compreensão do objeto de leitura.

Após o término da leitura, protagonizamos o seguinte diálogo.

Pesquisadora: - Gente, o que não pode faltar em um diário?

Lucas: - A data?

Pesquisadora: - Pessoal, a data é importante em um diário?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Por quê?

Kátia: - A pessoa precisa saber quando ela fez aquilo.

Kevin: - As coisas da vida da pessoa?

Pesquisadora: - As coisas que a pessoa deseja contar. Alguém aqui tem um diário?

Kátia e Valentina: - Eu.

Kevin: - Ela tranca com um cadeado.

Pesquisadora: - Porque lá sua irmã guarda os segredos dela.

Kátia: - Sim.

Lucas: - De quem ela gosta...

Pesquisadora: - O que vocês gostariam de escrever sobre vocês em um diário?

Igor: - Quando fui na praia.

Lucas: - No dia que saí com meu cachorro.

Mariana: - Os dias felizes.

Kátia: - Quando a gente foi para a fazendinha.

(Diálogo de 19/03/2019)

A partir da apresentação do desafio – elaborar uma página de diário para contar algo sobre si mesmo – demos início à primeira ação de estudo; por meio do oferecimento de uma manifestação real do gênero do enunciado em estudo. Assim, como essa ação visa a que, ao seu final, as crianças consigam fazer a análise desse objeto de estudo – meio de distinguir a relação

essencial geneticamente original de um sistema particular de objetos – ponto de partida para o movimento de ascensão do conhecimento teórico do abstrato para o concreto, avisamos as crianças que elas precisariam analisar muitas páginas de diário para elaborarem a sua, porque como as crianças precisam de manifestações reais do objeto em estudo, no nosso caso – textos do gênero do enunciado página de diário, para terem condições de fazer a análise já explicitada (primeira ação de estudo), teríamos que oferecer outras manifestações desse objeto.

Como observamos o grande interesse das crianças pela obra de Doreen Cronin, escolhemos outra obra dessa autora para o trabalho a ser realizado em nosso encontro seguinte, pois o personagem central da história apareceria nela, agora não mais como protagonista, mas como coadjuvante. Julgamos que a presença do personagem conhecido por elas no encontro anterior – o Aranha – pudesse dar início aos diálogos desse próximo encontro, funcionando como um gatilho para o debate entre as obras. Além disso, pela proximidade entre as obras e pelo fato de já terem conseguido, com ajuda, realizar a análise do enunciado lido anteriormente, pensamos que as crianças teriam a chance de fazer a nova análise de modo mais independente, com menos ajudas, uma vez que essa forma de condução do processo de aprendizagem das crianças tem como meta a formação de

[...] capacidades de autodesenvolvimento, como os fundamentos subjacentes à formação da relação ativa dos indivíduos com a realidade circundante, com outras pessoas e com eles próprios. Um método de ação generalizado é a principal forma da atividade subjetiva teórica que dá origem a neoformações psicológicas essenciais na forma de necessidades e capacidades específicas, conhecimento e interesses, relações e inter-relações. (MAGKAEV, 2018, p. 297, tradução nossa<sup>96</sup>)

A realização da primeira ação de estudo dá início ao movimento da atividade de estudo que visa a auxiliar as crianças a dominarem um método generalizado de ação que torne possível a elas lidarem com conteúdo conceitual na solução de problemas em sua relação ativa com o meio. No caso específico da aprendizagem do enunciado diário pessoal, a ação de análise do material de leitura visa a conduzir as crianças à compreensão do conceito que sintetiza as propriedades desse gênero de enunciado, capacitando-as a escreverem com autonomia novos enunciados desse gênero, sempre que sentirem necessidade de o fazer. No prosseguimento dos trabalhos inerentes a essa tarefa, conduzimos a leitura do livro – “Diário de uma minhoca” – já mencionado.

---

<sup>96</sup> [...] self-developmental abilities, as the foundations underlying the formation of individuals' active relationship with surrounding reality, other people, and themselves. A generalized method of action is the main form of the theoretical subjective activity that gives rise to essential psychological neoformations in the form of specific needs and abilities, knowledge and interests, relationships and interrelationships.

Dada a existência de um só exemplar da obra selecionada, demos início à primeira ação de estudo pela oralização do enunciado em foco, à medida que mostrávamos as imagens correspondentes a ele em cada página. Em seguida, foi realizado um diálogo para possibilitar a compreensão das características internas desse gênero do enunciado por meio da análise de seu conteúdo e do modo como foi organizado em sua unidade, evidenciando, também, a situação em que se dá o seu uso. Buscamos, com isso, proporcionar às crianças a compreensão tanto da função social do diário quanto da essência desse gênero do enunciado, tendo em vista que a análise de seus conteúdos, dos seus elementos principais, conduz ao desenvolvimento, nas crianças, de um método de análise não só das características superficiais, mas também de suas características internas, já que “o pensamento é a atividade vital dos seres humanos, seu método universal de ação. É um processo que se desdobra no espaço e no tempo para reproduzir as leis e os princípios da existência objetiva dos objetos, a busca e a descoberta das condições sob as quais eles se originam.” (MAGKAEV, 2018, p. 297, tradução nossa<sup>97</sup>)

No experimento realizado, para a mobilização da *massa aperceptiva* das crianças e para estabelecer uma experiência leitora mais plena possível, objetivamos auxiliar na criação de uma rede intertextual da obra a partir de seus paratextos por meio de questões sobre sua capa, suas guardas, quarta capa e sobre seu título, uma vez que esses elementos paratextuais são importantes para estabelecer o diálogo inicial entre texto e imagem que deve progredir paulatinamente em um processo de complementação entre o texto e as imagens do interior da obra.

Ao levar as crianças a enfocarem os elementos paratextuais desde o início do ato de ler, proporcionamos a elas a percepção de que todos os elementos que compõem a obra fazem parte de sua narrativa, até mesmo os que, muitas vezes, não costumavam ser enfocados por elas em seus atos de ler. É necessário, porém, estar consciente de que os paratextos possuem informações essenciais para a compreensão das obras.

Vejamos o diálogo a seguir:

Pesquisadora: – Vocês se lembram do livro que lemos a aula passada?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - O que vocês mais gostaram no livro?

Igor: - Do amigo casca, essa parte foi engraçada.

Kevin: - Foi mesmo.

Tina: - Eu gostei da parte que ele brinca com a minhoca.

Pesquisadora: - Por falar em minhoca, adivinhem o que é isso.

---

<sup>97</sup> Thinking is humans' vital activity, their universal method of action. It is a process that unfolds in space and time to reproduce the laws and principles of the objective existence of objects, the search for and discovery of the conditions under which they originate.

Crianças: - O diário.  
Pesquisadora: - Quem escreve o diário dessa vez?  
Crianças: - A minhoca.  
Pesquisadora: - Alguém conhece esse livro?  
Igor: - Não, eu só conheço o diário de um banana.  
Kátia: - Eu também.  
Pesquisadora: - Ao olhar a capa, o título e a quarta capa o que vocês imaginam que há dentro da obra?  
Kevin: - Fala sobre a vida da minhoca.  
Kátia: - Fotos da minhoca.  
Igor: - A Minhoca com o Aranha.  
(Diálogo de 26/03/2019)

Por terem participado da leitura e da análise feita no encontro anterior as crianças já constituíam em sua *massa aperceptiva* a ideia de que o diário tem informações importantes sobre a vida de alguém, que geralmente é o seu dono, ou seja, quem o escreve.

Pesquisadora: - O que a capa do livro mostra para nós?  
Crianças: - Uma minhoca.  
Pesquisadora: - Essa é a personagem central, também chamada de protagonista. O que vocês acham que vai acontecer com ela?  
Mariana: - Ela vai para a escola.  
Tina: - Vai ter fotos da família dela.  
Igor: - A casa dela.  
Kevin: - O Aranha vai aparecer.  
Pesquisadora: - Vamos conferir essas hipóteses? O que têm nas guardas do livro?  
Crianças: - Fotos.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. O que elas contam para nós sobre a minhoca?  
Lucas: - Como a família dele é.  
Pesquisadora: - O que mais?  
Mariana: - O que ele gosta de fazer.  
Tina: - Que ele é amigo do Aranha.  
Igor: - A casa dele.  
(Diálogo de 26/03/2019)

Ainda com o intuito de oportunizar às crianças o conhecimento de gênero em estudo, propusemos debates sobre os conteúdos que havíamos lido. Após a oralização da obra para as crianças feita por nós, fizemos uma roda de conversa em que sugerimos os comentários a seguir:

Pesquisadora: - O que descobrimos sobre o Minhoca?  
Mariana: - Que ele comeu a tarefa.  
Lucas: - Eles se escondem no fundo da terra para não virarem isca.  
Igor: - Ele tem uma irmã.  
Tina: - Ele tentou ensinar o Aranha a cavar.  
Kátia: - Ele aprendeu a falar oi para as formigas com seu avô.  
Igor: - Ele e o Aranha se divertem muito.  
Pesquisadora: - Por qual motivo o Minhoca escreveu seu diário?  
Lucas: - Para contar as coisas que ele fez.  
Mariana: - Para lembrar quando ele fez as coisas.

Pesquisadora: – Vocês acham que foi importante para a vida dele escrever esse diário? Por quê?

Mariana: - Sim, para ele conseguir saber em que dia ele fez cada coisa.

Pesquisadora: - Em que esse diário se parece com o diário da aranha?

Lucas: - Em tudo.

Pesquisadora: - Nos dois diários eles contam coisas?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Quais as diferenças entre o diário do Minhoca e o diário do Aranha?

Mariana: - Nesse tá contando sobre a vida da minhoca.

Igor: - No diário do Aranha fala sobre as coisas que o Aranha fez.

Pesquisadora: Que livros vocês mais gostaram?

Mariana: - Do Aranha porque tinha a casca dele.

Igor: - Do Minhoca porque foi engraçada a parte da mosca.

Kevin: - Do Minhoca porque ele comeu o dever de casa.

(Diálogo de 26/03/2019)

A possibilidade de expor suas opiniões, ao falarem sobre a obra que mais gostaram, auxiliou as crianças a não só assumirem posições responsivas diante dos enunciados com os quais tiveram contato, como também a posicionarem-se ativamente no mundo de forma única e a compreenderem a necessidade de agir sobre ele de modo cada vez mais consciente.

Pelas respostas dadas, pode-se observar que, ao levar as crianças a usarem as informações presentes em suas *massas aperceptivas*, com intuito de obter a compreensão da obra, possibilitamos a elas a oportunidade de perceber que a compreensão se dá por meio do diálogo entre as informações que elas já possuem e as informações encontradas na obra que leem, já que a compreensão se limita não apenas ao conhecimento linguístico das crianças, mas também aos seus conhecimentos sobre o tema em enfoque.

Em seguida, com o objetivo de levar as crianças a perceberem não apenas a diferença entre o que é essencial no gênero diário em suas manifestações particulares, mas também os conteúdos que podem compor a sua essência, levamos diferentes páginas de diário – partes dos livros *Diário de Anne Frank*, *Querido diário otário* e *Diário de um Banana* – para que elas notassem o que é essencial nesse gênero do enunciado e analisassem os seus conteúdos para que elas pudessem se encaminhar para a próxima ação de estudo – a modelação.

Para isso, fizemos a proposta de leitura de uma página do diário, com entusiasmo, inicialmente pela pesquisadora e em seguida pelas crianças, visto que a descoberta do novo tem virtualmente um componente que pode levar à criação da motivação: o desejo de saber do que se trata esse novo. E o desejo de saber pode gerar na criança a necessidade de aprender e, no caso específico, de ler o texto para saber o que aconteceria nessa nova história, visto que conhecido o objeto que pode satisfazer essa necessidade, a criança encontra nele o motivo para entrar em atividade. Propusemos, em seguida, a análise de uma página do diário de *Anne Frank*

para a descoberta dos conteúdos que compõem o elemento essencial do gênero do enunciado página de diário pessoal, uma vez que as crianças começaram a desenvolver, a partir das leituras anteriores, os modos de se relacionarem com esse objeto.

Vale ressaltar que essa análise não é um procedimento fácil, visto que

Toda a dificuldade da análise científica consiste em que a essência das coisas, ou seja, sua verdadeira, real relação, não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas; por essa razão, os processos devem ser analisados, e por meio da análise, a verdadeira relação que está na base desses processos, atrás da forma externa de sua manifestação, deve ser desvelada. (VYGOTSKY, 1997, p. 70, tradução nossa<sup>98</sup>).

Tanto a análise quanto as outras capacidades a serem desenvolvidas durante a formação da atividade de estudo foram focalizadas por preservarem o essencial da produção dos conceitos científicos e, portanto, diferirem essencialmente do que sugere o ensino tradicional, uma vez que os conceitos são elaborados por meio da análise, da reflexão e planificação mental, características do pensamento teórico, no processo de formação do conceito, durante a realização da atividade de estudo, que, por sua vez, deve se guiar pelo

[...] movimento da ascensão do pensamento abstrato ao concreto. Trata-se, inicialmente, por meio da análise do conteúdo a ser aprendido, de ajudar os alunos a buscar a determinação primeira de seu aspecto mais geral, as relações gerais básicas, o princípio geral que caracteriza o conteúdo. Em seguida, eles vão verificando como essas relações gerais se manifestam em outras relações particulares, seguindo o caminho da abstração à generalização. (LIBÂNEO, 2016, p. 360).

Davidov, ao desenvolver as bases de um ensino voltado para a formação do pensamento teórico-científico, recorreu ao método de ascensão do pensamento abstrato ao pensamento concreto pensado, uma vez que nessa trajetória é possível a compreensão da essência dos objetos ou dos fenômenos, ao superar as limitações do pensamento empírico, que, por não extrapolar os limites da aparência dos objetos ou dos fenômenos, gera apenas compreensões superficiais de sua realidade. Além disso, na ascensão do abstrato ao concreto ocorre a análise substancial, em cujo processo são realizadas as abstrações indispensáveis para o posterior movimento do pensamento para o concreto – síntese (DAVÍDOV, 1988).

Durante o percurso da formação de um conceito, por meio do pensamento teórico, o concreto aparece duas vezes: no início do processo quando se contempla o objeto sensível tal

---

<sup>98</sup> The whole difficulty of scientific analysis is that the essence of things, that is, their true, real relationship, does not directly coincide with the shape of their external manifestations; for this reason, the processes must be analyzed, and through analysis, the real relationship that underlies these processes, behind the external form of their manifestation, must be unveiled.



como se apresenta em sua aparência, e, no final, como síntese resultante das abstrações e generalizações essenciais feitas ao objeto.

Após as crianças tomarem consciência de que a página de diário é composta de certos elementos de contextualização e um núcleo central que contém as informações constituidoras do relato do autor, nomeado como desenvolvimento, propusemos a análise do desenvolvimento da página do diário, anteriormente lida, com enfoque em seu conteúdo. Até esse momento, as crianças já tinham percebido que no desenvolvimento da página de um diário pode haver opiniões de quem o escreve e fatos que ocorreram com essa pessoa.

Com o objetivo de seguir o caminho do concreto para o concreto pensado, protagonizamos o diálogo mostrado a seguir.

Pesquisadora:- Vamos conhecer bem as páginas de diário para fazermos uma?

Lucas: - Sim.

Igor: - Tá ótimo!

Mariana: - Eu já sei o que vou escrever no meu diário!

Kevin: - Diário é coisa menina.

Pesquisadora: - Qualquer pessoa pode escrever um diário, Kevin.

Kevin: - É?

Pesquisadora: - Vocês gostam de contar o que acontecem com vocês?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Vocês não contaram quando foram à fazenda com a escola?

Lucas: - Sim.

Pesquisadora: - Então. Só que no diário essas coisas são contadas por escrito.

Agora, vamos conhecer um diário que foi escrito há mais de 70 anos?

Mariana, Kátia e Igor: - Sim.

Pesquisadora: - Ele é de uma menina como vocês. O nome dela era Anne Frank – uma garota judia. Vocês sabem o que acontecia com uma judia ou com um judeu na época do nazismo?

Lucas: - O que é isso?

Pesquisadora: - Aqui está a Alemanha. Estão vendo? (mostrando a nação no globo terrestre para as crianças).

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Fica bem distante de nós.

Igor: - Tem que ir de avião?

Pesquisadora: - Sim. Esse país aqui (apontando para a Alemanha) era governado pelo Hitler uns oitenta anos atrás. Sabem o que ele fazia com quem era judeu como a Anne – essa menina da foto?

Crianças: - Não.

Pesquisadora: - Perseguiu. Sabem para quê?

Lucas: - Para prender.

Pesquisadora: - Isso mesmo. O povo judeu que morava na Alemanha ou nos países que ficavam lá perto. (mostrando os países perto da Alemanha no globo terrestre para as crianças) sofreram perseguição, muitos foram presos, escravizados e morreram por causa disso.

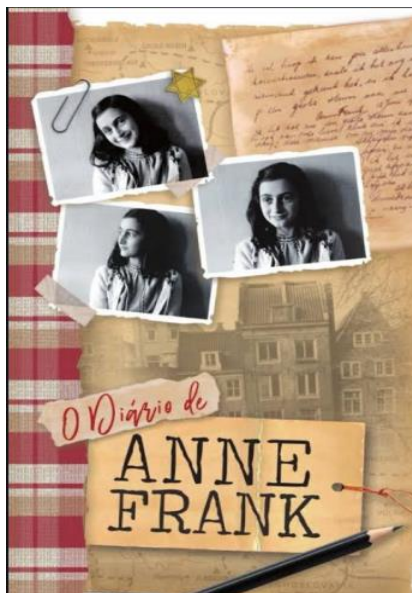
Mariana: - Nossa. Que triste!

Pesquisadora: - Sim. Isso é muito triste, para não serem encontrados pelos alemães e escravizados, muitos judeus fugiram de lá ou se esconderam.

Igor: - Como? Em um esconderijo?  
Pesquisadora: - Sim. Como a Anne. Esta garota aqui. Ela e sua família moravam aqui olha (apontando para a Holanda).  
Igor: - É bem pequeno.  
Pesquisadora: - Sim, Igor! É um país bem pequeno, e, fica bem perto da Alemanha. Estão vendo?  
Mariana: - Está bem do lado.  
Pesquisadora: - Por isso, nesse país também teve perseguição do povo judeu.  
Igor: - Os alemães prendiam essas pessoas lá?  
Pesquisadora: - Sim, por isso Anne e sua família tiveram que morar, durante anos, escondidos dos alemães em um quatinho no fundo de um escritório. Sabem o que aconteceu com ela depois de tantos anos escondida?  
Crianças: - Não.  
Igor: - Ela morreu?  
Pesquisadora: - Ela foi encontrada pelos alemães.  
Mariana: - Com sua família?  
Pesquisadora: - Sim. Eles foram presos e a Anne, sua mãe e irmã morreram na prisão, porque lá não tinha condições de higiene e tinha muita doença.  
Mariana: - E o pai dela?  
Pesquisadora: - Ele sobreviveu.  
Mariana: - Ficou sozinho?  
Pesquisadora: - Sim. Sabe o que aconteceu com o diário que a Anne estava escrevendo nesse tempo de perseguição?  
Crianças: Não.  
Pesquisadora: - Ele foi publicado em forma de livro; e, isso fez com que o mundo todo conhecesse sua história.  
Mariana: - Todo mundo?  
Pesquisadora: - Sim, quase todo mundo. O diário dela é um dos livros mais lidos no mundo.  
Kátia: - Nossa.  
Pesquisadora: - E por incrível que pareça, nesse diário ela escreveu que seu maior sonho era ser escritora. Agora, vocês querem ler uma página desse diário?  
Crianças: - Sim.  
Pesquisadora: - O que vocês acham de ler algo que realmente aconteceu?  
Mariana: - Muito Legal.  
Kátia: - Interessante.  
Lucas: - Acho bom.  
(Diálogo de 26/03/2019)

Por meio da triste história de Anne aguçamos a curiosidade das crianças em relação ao diário para que se sentissem motivadas a ler uma de suas páginas a partir da necessidade de conhecer mais sobre a história da menina que tinha sofrido tanto, mas que tinha se tornado conhecida por muitas pessoas por meio da publicação de seu diário.

**Figura 4 – O diário de Anne Frank**



Fonte: FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Criar condições favoráveis para que as crianças sintam a necessidade de estudar determinado objeto ou fenômeno e estejam motivadas a fazê-lo depende de um complexo trabalho de sua inserção na tarefa de estudo. De acordo com Repkin e Repkina,

[...] o surgimento da tarefa de estudo não é um ato momentâneo de percepção e aceitação da tarefa colocada pelo professor, mas o resultado da realização de uma sequência bastante complexa de ações pelo aluno. O passo inicial da formação da tarefa de estudo e de pesquisa é a resolução de problemas práticos já conhecidos pelos alunos em condições especialmente modificadas pelo professor, o que gera uma situação de dificuldade. Com resultado da validação das ações executadas, a situação de dificuldade converte-se em situação problema. Uma avaliação dessa situação, do ponto de vista da origem das dificuldades surgidas, leva a conclusão da existência nela de algumas, antes não levadas em consideração, propriedades do objeto, de algum “segredo” que torna não aplicáveis modos de ação antes aprendidos. Finalmente, a avaliação do modelo subjacente, a esses modos de ação leva a uma identificação hipotética desse “segredo” que deve ser resolvido, a saber à formulação da tarefa de estudo. (REPKIN; REPKINA, 2017, p.8, aspas dos autores, apud PUENTES, 2019b, p. 104).

Desse modo, propusemos em forma de diálogo a tarefa de estudo – a apropriação do gênero diário para sua objetivação posterior, com o objetivo de iniciar o percurso das crianças na primeira ação de estudo. Após o desafio lançado, foi entregue às crianças a página do diário de Anne Frank e propusemos para elas sua leitura individual, seguida do debate em duplas, para as crianças comentarem entre si o conteúdo da página do diário, que foi bem aceito por elas, conforme diálogo transcrito anteriormente.

Ao propor a leitura em duplas para fomentar o debate entre seus membros, buscamos promover um processo de leitura norteado pelo conceito de ler não como um ato de decifração e oralização do que está escrito, mas como um ato de compreensão, uma vez que essa concepção dá ao professor a possibilidade de ajudar as crianças a desenvolverem, desde o princípio, suas capacidades para discernir entre os diversos gêneros do enunciado, suas características constitutivas, o estilo de cada um e sua função social.

Essa visão de leitura como compreensão dialógica dos enunciados orientou-nos a organizar o processo de ensino-aprendizagem de modo a inserir as crianças em situações de interação com seus pares, ao estimularmos as trocas verbais para fomentar o diálogo entre todos os participantes da aula, consoante à visão de linguagem como troca verbal, em que o sistema da língua é meio para a organização dos enunciados que são lidos e escritos por elas.

### Figura 5 – Página de *O diário de Anne Frank*

Domingo, 14 de junho de 1942

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas. Pudera! Era dia do meu aniversário. É claro que eu não tinha permissão para levantar àquela hora, e por isso tive de reprimir a minha curiosidade até as quinze para as sete. Aí então não aguentei mais e corri até a sala de jantar, onde recebi as mais efusivas saudações de Moortie (a gata).

Logo depois das sete fui dar bom-dia à mamãe e ao papai, e, depois, corri à sala de estar para desembulhar meus presentes. O primeiro que me saudou foi *você*, possivelmente o melhor de todos. Sobre a mesa havia também um ramo de rosas, uma planta e algumas peônias; durante o dia chegaram outros.

Ganhei uma porção de coisas de mamãe e papai e fui devidamente presenteada por vários amigos. Entre outras coisas, deram-me um jogo de salão chamado *Câmara Escura*, muitos doces, chocolates, um quebra-cabeça, um broche, os *Contos e lendas dos Países Baixos*, de Joseph Cohen, *Daisy e suas férias nas montanhas* (um livro espetacular) e algum dinheiro. Agora posso comprar *Os mitos da Grécia e Roma* — que legal!

Lies veio então apanhar-me para irmos à escola. No recreio, distribuí biscoitinhos doces para todo mundo, e então tivemos de voltar às aulas.

Agora preciso parar. Até logo. Acho que vamos ser grandes amigos.

Fonte: FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Pesquisadora: - O que ela contou?

Kevin: - Que ela fez aniversário.

Pesquisadora: - De que parte vocês gostaram?

Mariana: - Gostei da parte dos presentes.

Igor: - Ela ganhou o diário.

Pesquisadora: - Por que ela acordou tão cedo em um domingo?

Mariana: - Porque ela estava ansiosa pelo aniversário dela.

Valentina: - Ela ganhou presentes e dinheiro.  
Pesquisadora: - O que ela ia comprar com o dinheiro?  
Valentina: - Livros.  
Pesquisadora: - O que acham de tentar encontrar cada parte do diário e colar uma etiqueta nela com seu nome, como estas aqui? (mostrando as etiquetas).  
Pode ser?  
Lucas: - Pode.  
Crianças: - Sim.  
Pesquisadora: - Desse modo vamos conhecer melhor cada parte que tem no diário, tá bem?  
Mariana: - Tá.  
(Diálogo de 26/03/2019)

Desse modo, foi proposto que as crianças encontrassem cada parte do diário e colassem nelas etiquetas coloridas com seus nomes, tais como – data, vocativo/chamamento, desenvolvimento, despedida e assinatura. Partimos do que elas já conheciam como – a data, a despedida e a assinatura e explicamos as outras partes do diário em nosso diálogo com o intuito de levá-las a pensar, inicialmente nos elementos externos do objeto em estudo, ainda no plano empírico do concreto percebido, para depois ajudá-las aprofundarem sua análise até chegarem na essência do objeto, por meio da análise – sempre em contato com várias manifestações desse objeto ao refletir sobre ele, porque ao se eleger o pensar como um método de ação, se incluem à análise os “[...] atos de descoberta das pré-condições e condições da ocorrência de um objeto, análise da base de sua emergência e desenvolvimento, a busca dos princípios que governam sua construção” (MAGKAEV, 2018, p. 301, tradução nossa<sup>99</sup>)

Em meio às relações entre esses elementos que estruturam a atividade de estudo, as crianças envolveram-se na ação de discernir entre as diferentes partes que compõem a totalidade do objeto, ao trabalharem com ele ainda no plano sensível, com o concreto real, material, para chegar a uma primeira abstração substancial, em um movimento de redução dos dados materiais ao plano das ideias, imprescindível para o movimento que se inicia, daí por diante, de ascensão do abstrato ao concreto pensado que leva à formação do pensamento teórico, em conceitos.

Pesquisadora: - Agora, vamos tentar encontrar cada parte do diário.  
Igor: – Já encontrei a data, aqui catorze de junho...  
Pesquisadora:- Tem alguém que encontrou mais alguma parte?  
Mariana: - Não tem assinatura.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. Tem despedida, crianças?  
Tina: - Sim.  
Pesquisadora: - Onde está a despedida?  
Tina: - Aqui embaixo.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. “Até logo...” é despedida, não é?  
Crianças: - Sim.

---

<sup>99</sup>[...] acts of discovery of the preconditions and conditions of an object’s occurrence, analysis of the basis of its unfolding emergence and development, the search for the principles governing its construction.

Pesquisadora: - Alguém encontrou algum vocativo, chamando o diário, falando com o diário como o Aranha e o Minhoca falavam “Querido diário”?

Igor: - Não.

Mariana: - Não, nesse não tem.

Pesquisadora: - Isso mesmo, não tem nessa página. O que mais que tem?

Lucas: - O que ela fez no aniversário dela.

Pesquisadora:- E como se chama essa parte em que ela conta sobre o aniversário dela, sobre os presentes que ganhou?

Mariana: - Desenvolvimento?

Pesquisadora: - Sim. Nele estão os acontecimentos da vida da pessoa que escreve o diário, seus pensamentos sobre as coisas e seus segredos...

Lucas: - É tudo isso aqui? (ao mostrar o trecho em que se encontra o desenvolvimento).

Pesquisadora: - Sim, essa é a parte mais importante do diário, por isso ocupa a maior parte da página, mas se quem escreve o diário quisesse contar apenas uma coisa, essa parte seria pequena. Entendeu?

Lucas: - Aham.

Pesquisadora: - Crianças, tem assinatura nessa página de diário?

Igor: - Não.

Pesquisadora: - Tem data?

Crianças: - Sim.

Lucas: - Sim, domingo...

Igor: - Catorze ...

Pesquisadora: - Tem vocativo?

Crianças: - Não.

Pesquisadora: - Tem desenvolvimento?

Crianças: - Sim.

Mariana: - Sim, aqui olha! (apontando para o trecho em que estava o desenvolvimento).

Pesquisadora: - O que Anne conta no desenvolvimento?

Mariana: - Que ela levou o que sobrou para escola e deu para seus amigos.

Pesquisadora: - Exatamente, Mariana! Com quem ela foi para a escola?

Lucas: - Com a Lies.

Pesquisadora: - Existe uma página de diário sem os acontecimentos, os pensamentos, os segredos ou os planos para o futuro da pessoa que o escreve?

Lucas: - Não.

Kevin: - Lógico que não.

(Diálogo de 02/04/2019)

Por meio desse desafio, as crianças conheceram as partes do diário, encontraram-nas sem muitas dificuldades e, ainda, dialogaram sobre a função de cada uma, mesmo as partes que não foram localizadas por estarem ausentes nas suas páginas. Por meio de uma progressão no diálogo, iniciamos o debate sobre todas as partes desse tipo de enunciado, de forma incipiente, sobre seu elemento essencial – o desenvolvimento, por meio de um diálogo sobre a página de diário pessoal.

Foram feitas análises sobre várias páginas de diário para que as crianças conseguissem encontrar a relação universal que organiza esse gênero do enunciado em mais ocorrências. Iniciamos com a retomada do diálogo sobre a página do diário, até que as crianças chegassem

a essa relação em seu objeto de estudo por meio de um processo que caminha para o conceito teórico desse objeto – modalidade de conhecimento eleito pela lógica dialética, obtido com base no pensamento teórico, uma vez que

A lógica dialética distingue duas formas principais de pensamento: empírico (senso comum) e teórico (inteligência de raciocínio), que são tratadas como dois estágios da cognição racional. É especificamente o pensamento teórico, como o superior dos dois e correspondente ao nível contemporâneo de aprendizagem científica e prática social que é de inquestionável interesse pela pesquisa psicológica e pedagógica. (MEDVEDEV & NEZHNOV, 2018, p. 320, tradução nossa<sup>100</sup>).

Nos diálogos empreendidos para a exploração do terceiro enunciado do gênero “diário pessoal”, as crianças assim se manifestaram:

Pesquisadora: - Vocês se lembram do que estudamos no encontro passado?  
Crianças: - Sim.  
Lucas: - Do aniversário da menina.  
Pesquisadora: - Como ela chamava?  
Tina: - Anne.  
Pesquisadora: - Vocês gostaram de saber da vida dela?  
Igor: - Sim, só que ela morreu.  
Pesquisadora: - Mas suas palavras revivem cada vez que seu diário é lido. Ela conta coisas tristes?  
Mariana: - Não. Fala de presentes e dos amigos.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. Vocês se lembram de quais elementos que formavam a página do diário da Anne?  
Lucas: - Data, despedida.  
Pesquisadora: - Quem sabe qual a parte que ainda não foi dita?  
Mariana: - Eu. É o desenvolvimento?  
Pesquisadora: - O que não tinha no diário da minhoca e nem no diário da Anne? Vocês lembram?  
Mariana: - Não tinha a assinatura.  
Pesquisadora: - Que parte não pode faltar nos diários?  
Tina: - O desenvolvimento.  
Pesquisadora: - Por quê?  
Mariana: - Lá estão as coisas que aconteceram com ela.  
Pesquisadora: - Certo.  
(Diálogo de 02/04/2019)

Ressaltamos o inestimável valor do diálogo não apenas para a ampliação de caminhos no processo de análise do objeto de estudo, mas também para todo o processo educativo, uma vez que no movimento de trocas verbais, sentidos e significações se constroem, os fenômenos

---

<sup>100</sup> Dialectical logic distinguishes two main forms of thought: empirical (common sense) and theoretical (reasoning intelligence), which are treated as two stages of rational cognition. It is specifically theoretical thinking, as the higher of the two and corresponding to the contemporary level of scientific learning and social practice, that is, of unquestionable interest for psychological and pedagogical research.

ideológicos adquirem existências específicas e, além disso, por meio dessas trocas são revelados o que e como pensamos sobre algo, visto que

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. (VIGOTSKI, 2001, p.107).

Consideramos a relação interacional fundamental para a constituição do pensamento sobre algo, pois é a partir das trocas verbais entre a criança e seus interlocutores, por meio da linguagem, que ela cresce intelectualmente e passa a desenvolver seus conhecimentos, se apropria dos comportamentos sociais e conhece maneiras particulares de materializar seus pensamentos, relacionadas às capacidades perceptivas, emocionais, cognitivas, intuitivas e enunciativas dos sujeitos. Desse modo, as possibilidades de aprendizagem das crianças se multiplicam.

Por tudo o que foi dito, em nosso planejamento e em nossa prática, garantimos a qualidade das trocas verbais das crianças conosco e das crianças entre si para que pudessem compartilhar ideias inseridas em ambientes de solidariedade e colaboração.

Sobre isso, Geraldi declara seu ponto de vista no seguinte trecho:

Defendo que o professor, como um outro dos alunos, torne-se deste um co-enunciador, um coautor de textos, aumentando a experiência linguística dos alunos pelo convívio com a experiência do professor e dos autores trazidos à roda de conversa que é cada aula de língua materna. (GERALDI, 2015, p. 10-11).

Conceituamos, portanto a relação de troca verbal como fundamental para o crescimento intelectual e para o desenvolvimento da linguagem das crianças, porque, por ser a interação um movimento dinâmico em que estão em jogo posições que se enquadram num sistema de valores, seus participantes agem como cocriadores dos enunciados e têm a responsabilidade de responder, por não terem alibi para sua existência, isto é, não podem escapar da sua responsabilidade existencial que os faz participar do diálogo da vida, uma vez que só se pode existir a partir do outro.

Pensamento participativo se concretiza pela linguagem, visto que traz em si mesmo alteridades possíveis de serem internalizadas com base em nossas relações (GERALDI, 2010), porque, na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo, numa corrente enunciativa em que as crianças penetram e, conseqüentemente, “[...] adquirem seu despertar da consciência” (BAKHTIN, 2006, p. 108).



Pedagogicamente, nessas inter-relações, surgem espaços de participação, de troca de ideias, de conhecimentos, geradores de uma variedade de formulações possíveis para a descoberta da essência do objeto de estudo em questão.

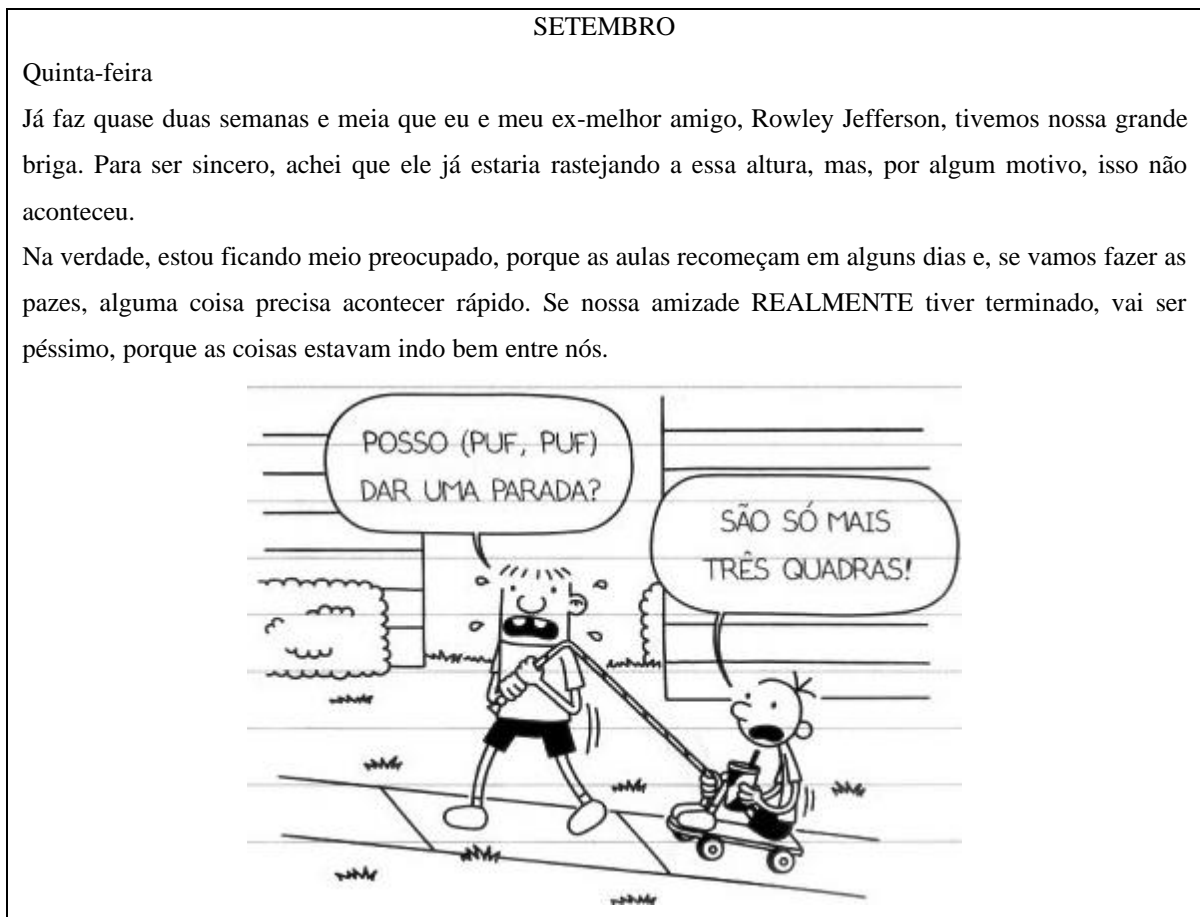
Pesquisadora: – Agora, também vamos localizar esses elementos na página do livro o *Diário de um Banana*. Está bem?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Então, leiam esse trecho aqui.

(Diálogo de 02/04/2019)

**Figura 6 – Página de - *O diário de um banana***



Fonte: KINNEY, J. *Diário de um Banana 5: A verdade nua e crua*. Tradução de Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora V&R, 2016.

Pesquisadora: - O que ele conta no diário?

Mariana: - Ele está preocupado com seu amigo que não apareceu mais.

Pesquisadora: - Isso. Ele conta isso no desenvolvimento. Não é?

Mariana: - Sim.

Pesquisadora: - O que mais tem no diário?

Lucas: - Data.

Pesquisadora: - Isso mesmo, a data e um acontecimento. Qual foi?

Tina: - Eles brigaram.

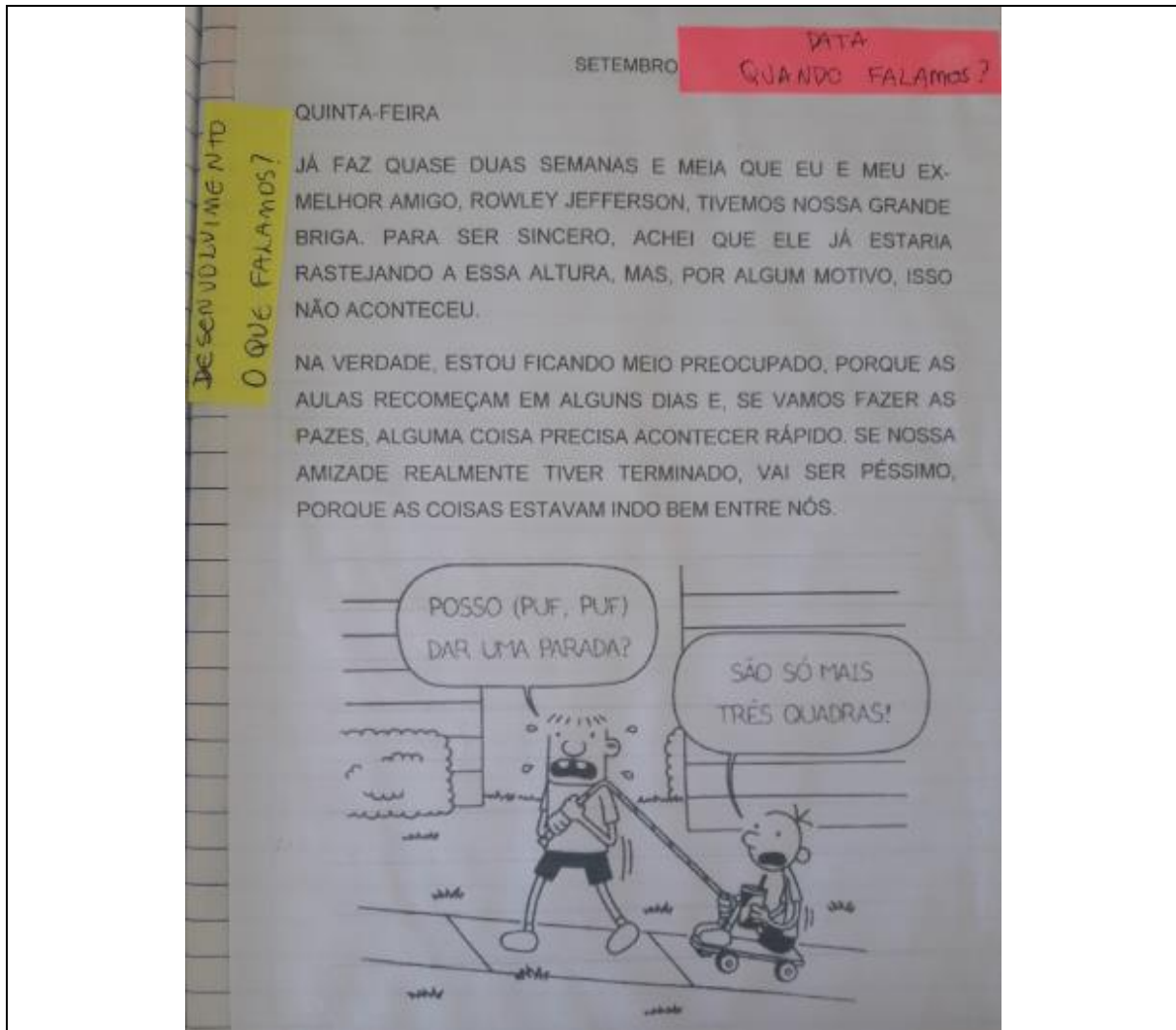
Kevin: - Ele fez o amigo dele de besta.

Pesquisadora: - E o que houve?

Kevin: - Ele não apareceu mais.

Pesquisadora: - Quando eles brigaram?  
Luan: - Em setembro.  
Pesquisadora: - Como ele se sente em relação à briga.  
Kátia: - Está triste.  
Mariana: - Quer voltar a amizade.  
(Diálogo de 02/04/2019).

**Foto 1 – Desafio para encontro de elementos da primeira página de *Diário de um banana***



Fonte: registros da pesquisadora.

Em seguida, as crianças foram desafiadas a ler páginas de diários, com elementos que compõem a sua estrutura, ainda com o objetivo de que elas encontrassem o elemento essencial de um diário – o desenvolvimento – em que são relatados os acontecimentos, os sentimentos, os planos etc.

Entregamos, então, três páginas de diário – a primeira continha a data e o desenvolvimento; a segunda com data, vocativo e desenvolvimento e a terceira com apenas o

desenvolvimento, respectivamente uma página da obra de *O diário de Anne Frank*, de *Querido Diário Otário* e de *O diário de um banana*.

**Figura 7 – Segunda página de - *O diário de Anne Frank***

Segunda-feira, 15 de junho de 1942


Minha festa de aniversário foi no domingo à tarde. O filme de RinTinTin fez o maior sucesso entre minhas colegas de escola. Ganhei dois broches, um marcador de livros e dois livros. Divertimo-nos a valer. Vieram muitos meninos e meninas. Mamãe está sempre querendo saber com quem vou me casar. Nem de longe suspeita que é com Peter Wessel; um dia – sem corar nem pestanejar – consegui tirar essa ideia da cabeça dela. Durante anos, Lies e Sanne foram minhas melhores amigas, mas depois conheci Jopie de Waal, na Escola Secundária Israelita e passamos a andar juntas, e ela é, agora, minha melhor amiga. Lies fez amizade com outra menina, e Sanne frequenta outra escola, onde arranjou novos amigos.

Fonte: FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

**Figura 8 – Primeira página de *Querido Diário Otário***

Quinta-feira, 4  
Querido Diário Otário,

Hoje o Lucas Ribas (oitavo menino mais bonito do meu ano) falou comigo no corredor. Geralmente, esse tipo de coisa não me afetaria nem um pouco, afinal eu ainda tenho chances de que os Caras Bonitos um a sete falem comigo algum dia. Mas, quando o Lucas disse “oi” hoje, eu tive certeza de que ele estava completamente apaixonado por mim, por isso me senti na obrigação de ser irresistível.



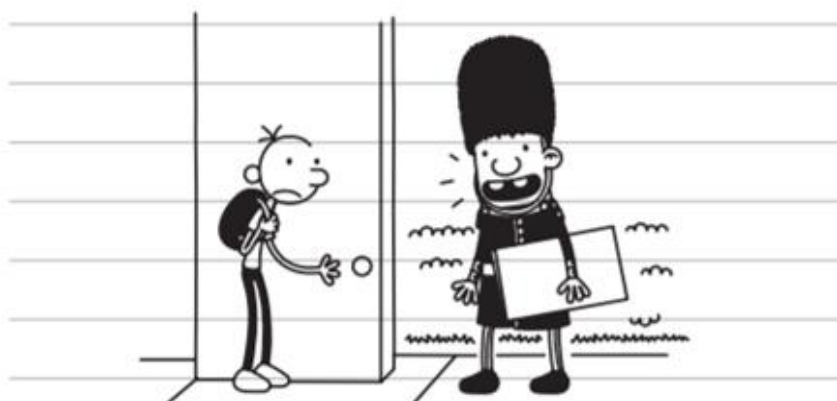
Fonte: BENTON, J. *Querido diário otário: É melhor fingir que isso nunca aconteceu*. Curitiba: Fundamento, 2014.

Figura 9 – Segunda Página de *Diário de um banana*

Enfim, isso foi uns meses atrás. Só fui pensar de novo nesse trabalho HOJE. E lembrei porque, quando cheguei à escola, vi que todo mundo estava usando umas roupas esquisitas.



Eu devia ter percebido que era o dia da Feira das Nações quando meu amigo Rowley apareceu em casa pra gente ir pra escola. Mas ele VIVE fazendo coisas pra lá de estranhas, então nem dei bola.



Fonte: KINNEY, J. *Diário de um Banana 13: Batalha neval*. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Editora V&R, 2018.

Os trechos dessas obras foram distribuídos com um conjunto de etiquetas coloridas – que continham os elementos da página do diário - data, vocativo, desenvolvimento, despedida e assinatura – para as crianças os nomearem, caso eles estivessem presentes naquelas páginas. Nossa hipótese para essa proposta seria de que, com a análise de mais três manifestações de

páginas de diário com a ausência de alguns de seus elementos, as crianças pudessem perceber o que era essencial nesse gênero do enunciado.

Pesquisadora: - Pessoal, nas páginas dos diários que receberam, em cada parte deles, vocês terão um desafio - colar as etiquetas coloridas com as perguntas. Topam?

Mariana: - Sim.

Kátia: - Ok.

Lucas: - Se não tiver, não cola, né?

Pesquisadora: - Isso mesmo. Colem apenas as partes que encontrarem. A data serve para responder à pergunta: - Quando falamos? Vejam se tem a data nessa página de diário.

Lucas: - Tem.

Igor: - Sim.

Pesquisadora: - O vocativo serve para responder à pergunta: - Com quem falamos? Vocês encontraram o vocativo aí?

Lucas; - Não.

Pesquisadora: - Realmente, nessa página não tem.

[...]

Pesquisadora: - Pessoal, o desenvolvimento serve para responder à pergunta: - O que falamos? Vocês encontraram o desenvolvimento na página do diário?

Mariana e Lucas: - Sim.

Kevin: - Achei. Aqui, olha!

Pesquisadora: - Crianças, para achar a despedida precisamos descobrir como a conversa acaba, por exemplo: até logo, até mais, até a próxima etc. Vocês acharam isso no texto?

Crianças: - Não.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Nessa página não tem despedida.

[...]

Pesquisadora: - Tem assinatura nessa página? Ela marca de quem é aquele relato.

Mariana: - A assinatura nunca tem.

Pesquisadora: - Às vezes a assinatura aparece. Ela deve responder à pergunta: - Quem está escrevendo? Mesmo que se sabe quem está escrevendo, a assinatura é usada para identificar a pessoa que escreve.

Mariana: - Porque só ela que escreve para a Kitty.

Pesquisadora: - Exatamente, apenas a Anne Frank escreve para seu diário - a Kitty. Mesmo assim, a assinatura é uma marca do diário assim como do e-mail e da carta que já tem o remetente - o endereço de e-mail da pessoa que escreve ou o nome dessa pessoa, no caso da carta.

Lucas: - É mesmo.

Mariana: - Entenderam o que é para ser feito?

Crianças; - Sim.

Igor: - Igual o que fizemos na aula passada?

Pesquisadora: - Sim, mas agora tentando responder as perguntas.

(Diálogo de 02/04/2019)

Nesse trecho do diálogo, notamos que princípios de ação estavam presentes no pensamento das crianças, uma vez que elas demonstraram ter tomado consciência de que deveriam fazer a análise de seu objeto de estudo, mesmo ao se tratar da análise inicial dos

elementos superficiais (ainda no plano empírico) do texto do gênero do enunciado diário – prevista para o início da primeira ação de estudo. Essa tomada de consciência muda fundamentalmente a atitude das crianças em relação ao objeto em estudo, visto que, por meio da análise, os objetos antes apenas idealizados no ensino formal, começam a cumprir a função de conhecimento dos objetos reais. “Equipado com esta ferramenta para conhecer a realidade, o pensamento individual torna-se genuinamente reflexivo” (MAGKAEV, 2018, p. 297, tradução nossa<sup>101</sup>).

Pesquisadora: - Então, vamos ler as três páginas dos diários e depois vamos discutir como cada autor fez o seu registro. Vamos marcar com as etiquetas, em cada texto de diário, as partes que cada um deles tem. Está bem?

Crianças: - Sim.

Lucas: - Já estou procurando.

Mariana: - Não tem vocativo, mas tem a data

Igor: - Tem o desenvolvimento.

Tina: - Não tem despedida e nem assinatura.

Lucas: Achei o desenvolvimento.

Pesquisadora: - O que ela está contando ao diário?

Mariana: - Sobre os presentes.

Lucas: - Das amigas.

(Diálogo de 02/04/2019)

Nesse momento, notamos que conseguimos atingir nosso objetivo – levar as crianças a começarem a pensar sobre o que era essencial e o que era acessório no gênero do enunciado em estudo – no momento em que elas fizeram suas tentativas de resolução do desafio e ficaram preocupadas com as partes que não encontraram no texto e concluíram que nem todas eram estritamente necessárias para a sua composição. Observamos que partíamos do conhecimento concreto para a abstração substancial. Nesse momento iniciamos o diálogo a seguir.

Pesquisadora: - Vocês viram que sobraram algumas etiquetas?

Crianças: - Sim.

Igor: - Não achei algumas partes.

Mariana: - Tem partes que não tem em todos os diários?

Pesquisadora: - Sim, apenas a parte essencial precisa estar presente em todas as páginas de diário. Vocês sabem qual é essa parte?

Mariana: - Os acontecimentos.

Igor: - Sim. A parte que conta as coisas.

Lucas: - O desenvolvimento teve em todos.

Pesquisadora: - Isso mesmo! Qual etiqueta não sobrou ou quais etiquetas foram sempre usadas?

Mariana: - Desenvolvimento não sobrou.

Pesquisadora: - Vocês sabem por que isso acontece?

Mariana: - Ele tem que aparecer para ser diário.

Kátia: - No diário tem que contar as coisas que eles viveram.

---

<sup>101</sup> Equipped with this tool to get to know reality, individual thinking becomes genuinely reflective

Pesquisadora: - Sim, Kátia! Essa é a parte mais importante de um diário. Quais partes não estavam em todas as páginas de diário que vocês leram?

Lucas: - Não tinha a despedida.

Igor: - Não tinha o vocativo.

Mariana: - Nem a data.

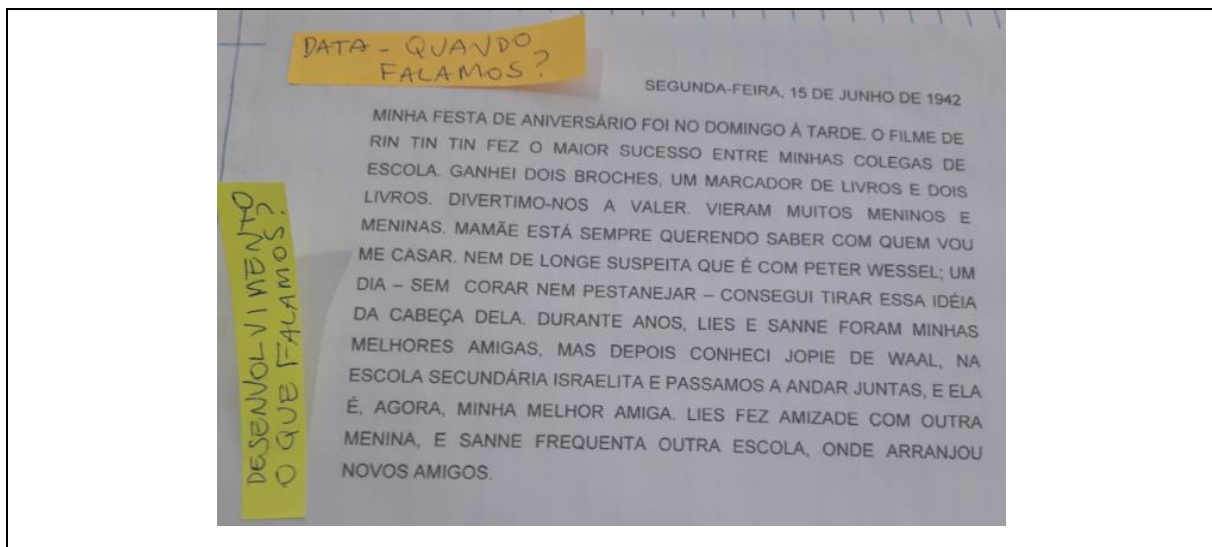
Pesquisadora: - Por que isso aconteceu?

Mariana; - Precisa ter pelo menos o desenvolvimento para ser um diário. Né?

Pesquisadora: Sim, querida!

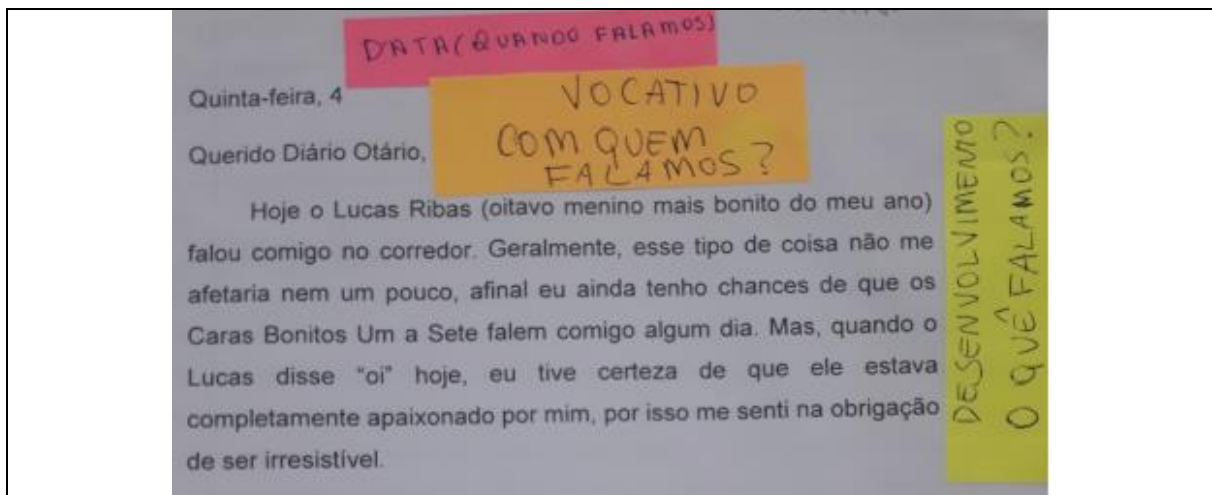
(Diálogo de 02/04/2019)

### Foto 2 – Desafio da segunda página de *O diário de Anne Frank*



Fonte: registros da pesquisadora.

### Foto 3 – Desafio da primeira página de *Querido Diário Otário*



Fonte: registros da pesquisadora.

As crianças perceberem que o desenvolvimento da página do diário, que contém o relato de vida de seu autor, é o elemento essencial do diário e buscaram compreender como se constituía esse relato. Então, a partir dessa sua necessidade de desvelar a essência do objeto de

estudo para as crianças, propusemos a análise desse elemento essencial da página do diário escrito por *Anne Frank*. Esse trabalho foi organizado coletivamente, inicialmente em trios, e depois as conclusões foram debatidas no formato de plenária.

Pesquisadora: - Percebemos que o desenvolvimento é a parte mais importante do diário, por isso, agora, o que vocês acham de estudarmos apenas o desenvolvimento da página do diário de Anne Frank?

Mariana: - Tá bom.

Lucas: - O que tem que fazer?

Pesquisadora: - Vamos pensar no que tem apenas no desenvolvimento. Está bem?

Lucas: - Sim

Mariana: - Ela conta que achou a festa de seu aniversário divertida.

Igor: - Ela ganhou presente.

Kátia: - Que sua festa de aniversário foi divertida.

Tina: - Com seus amigos.

Lucas: - Viu o filme do cachorro.

Pesquisadora: - Esses são os fatos relatados por ela.

(Diálogo de 02/04/2019)

Até esse momento, as crianças já tinham percebido que no desenvolvimento de um enunciado como o diário pessoal podem aparecer opiniões de quem o escreve e fatos que ocorreram com essa pessoa. Então, decidimos pôr em relevo inicialmente os fatos que ocorreram com Anne, e, por esse motivo, as crianças foram convidadas a selecionar apenas os fatos relatados por ela em sua página de diário.

Pesquisadora: - Que fatos Anne relatou para seu diário?

Mariana: - Que fez uma festa de aniversário no domingo à tarde.

Lucas: - Eles assistiram o filme de Rin Tin Tin.

Igor: - Ela convidou as colegas de escola.

Pesquisadora: - Como foi a participação dos colegas na festa? Foi pouca gente ou muita gente na festa dela?

Lucas: - Muita gente.

Kátia: - Ela ganhou broches, um marcador de livros e dois livros.

Mariana - Lies fez amizade com outra menina, e Sanne está indo em outra escola, com novos amigos.

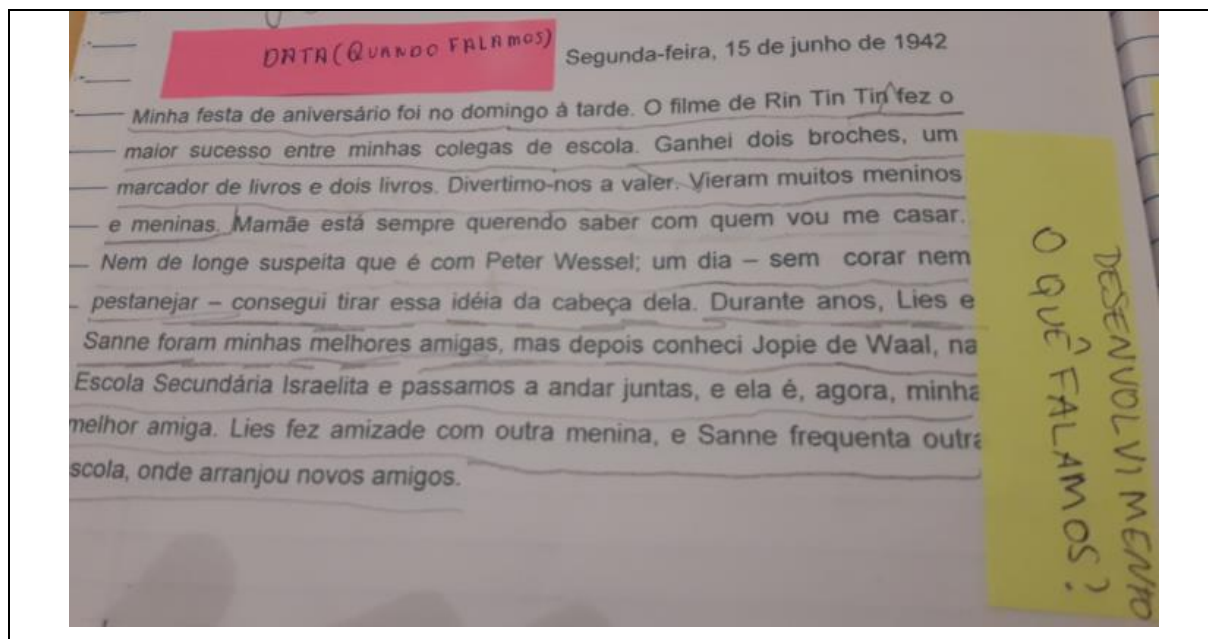
Pesquisadora: - Nesse trecho, ela está contando das antigas amigas dela.

(Diálogo de 02/04/2019)

As crianças diferenciaram os fatos relatados do diário das opiniões e de outros elementos presentes no texto, sem muitas dificuldades. Na foto a seguir, observamos as marcações dos fatos feitas por uma das crianças.



#### Foto 4– Encontro de fatos da segunda página de *O diário de Anne Frank*



Fonte: registros da pesquisadora.

Após ter sido concluída a ação de sublinhar os fatos presentes na página do diário de Anne Frank, passamos a desafiar as crianças a encontrar outros conteúdos que também compõem esse gênero de enunciado: os gostos e desejos de quem escreve.

Pesquisadora: - Agora, busquem no texto os gostos e desejos.

Mariana: - Eles gostaram do filme.

Kátia: - Ela gosta do Peter.

Pesquisadora: - Tem algum desabafo no diário?

Mariana: - Sim, sobre a mãe dela ser curiosa.

Pesquisadora: - O que tem em maior quantidade no diário? Fatos, opiniões ou desabafos, gostos, atitudes ou desejos?

Mariana: - Tem mais coisas que aconteceram com ela.

Pesquisadora: - Com quem mais?

Tina: - Com a família dela e com as amigas dela.

Pesquisadora: - Quantas coisas aconteceram que ela nos contou? O primeiro fato foi sobre a festa.

Mariana: - Depois sobre o filme.

Pesquisadora: - E depois?

Lucas: - Sobre os presentes.

Kátia: - Sobre as amigas.

Pesquisadora: - Foram muitos fatos contados, não foram?

Crianças: - Sim.

(Diálogo de 02/04/2019)

Conforme planejamos, por meio desse diálogo, as crianças puderam analisar e refletir um pouco mais sobre o conteúdo do enunciado produzido por Anne Frank em seu diário, ao

detectarem, a priori, os conteúdos que ocorrem com mais frequência e, a posteriori, os conteúdos que ocorreram com mais esporadicidade nessa manifestação do gênero do enunciado.

Uma vez terminada essa ação, propusemos, logo em seguida, análise de outra manifestação do gênero do enunciado em estudo – uma página do livro *Diário de um Banana*. Nessa ação, desafiamos as crianças a analisarem, em pares, o desenvolvimento desta que foi a segunda página de diário fornecida a elas.

Pesquisadora: -Vamos estudar o desenvolvimento do *Diário de um Banana*?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - O que aparece por lá?

Lucas: - Uma confusão.

Mariana: - Eles brigaram.

[...]

Pesquisadora: - Depois vamos ver o que tem em maior quantidade - fatos ou atitudes, opiniões, desejos e gostos. Está bem?

Crianças: -Sim.

[...]

Pesquisadora: - Agora que já comentamos os fatos em grupos. Vamos marcar apenas os fatos.

Igor: - Ele não foi com fantasia para a escola e todo mundo foi.

Lucas: - Ele esqueceu que tinha festa na escola.

Mariana: - O amigo dele estava com fantasia, mas ele nem ligou.

Tina:- Só ele foi sem a roupa.

Pesquisadora: - Além desses acontecimentos, sobre o que mais ele falou?

Kevin: - Que o amigo dele é esquisito.

Tina: - Aí ele nem percebeu que ele tava com fantasia.

Pesquisadora: - O que não é fato.

Mariana: - Que ele acha o amigo dele esquisito.

(Diálogo de 02/04/2019),

Por meio da análise do desenvolvimento dessa página de diário, as crianças, agrupadas em pares, trocaram ideias sobre o conteúdo do relato que tinham em mãos, por meio de diálogos, perceberam, com ajuda da pesquisadora, a grande frequência em que os fatos aparecem nesse tipo de texto.

Pesquisadora: - O que há no desenvolvimento? Fatos ou atitudes, opiniões, desejos e gostos?

Lucas: - Ela falou que o Lucas conversou com ela.

Mariana: - Ela se sentiu muito bonita.

Pesquisadora: - Ela contou o que ela acha?

Mariana: - Sim, que ela acha ele o oitavo mais bonito da sala dela.

Kátia: - Ela acha que tem chance de conversar com os outros meninos.

Lucas: - Ela acha que ele gosta dela.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Perceberam que nessa página de diário tem mais opiniões dela que acontecimentos?

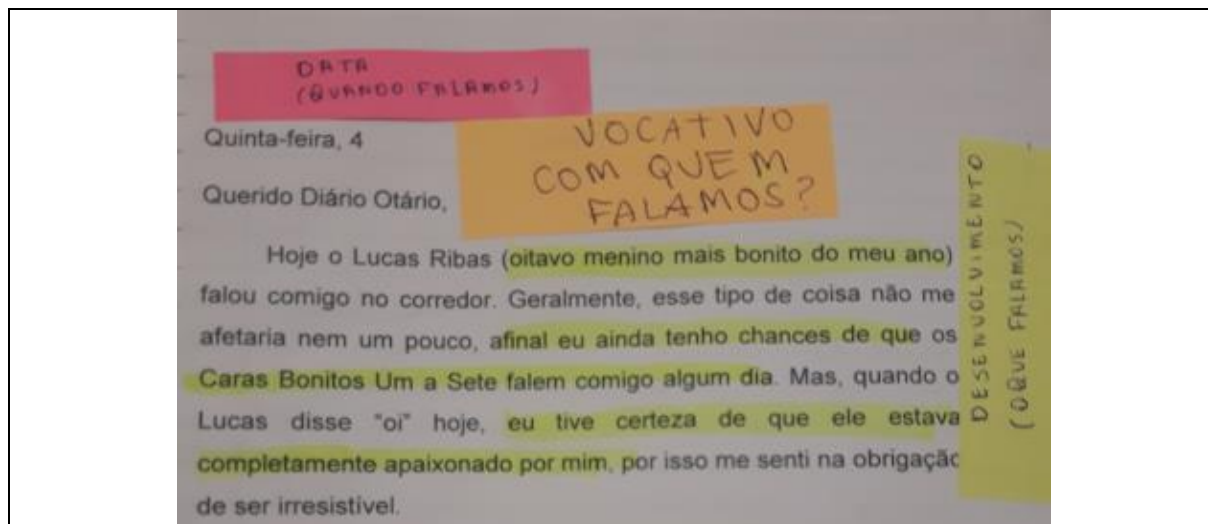
Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Assinalem as opiniões da menina.

Crianças: - Tá.

(Diálogo de 02/04/2019)

**Foto 5 – Encontro de opiniões da primeira página de Querido Diário Otário**



Fonte: registros da pesquisadora.

Como última etapa de análise de enunciados da primeira ação de estudos, propusemos a leitura individual, seguida do debate em duplas, de mais uma página do diário escrito por Anne Frank (Figura 10) para depois participaram de diálogo feito coletivamente. Ao introduzirmos essa última etapa, iniciamos nosso encontro com a retomada do que havíamos proposto no encontro anterior.

Pesquisadora: - Vocês se lembram do que fizemos no encontro anterior?

Lucas: - Sim. Lemos páginas de diários.

Pesquisadora: - Para quê?

Mariana: - Para saber o que estavam contando.

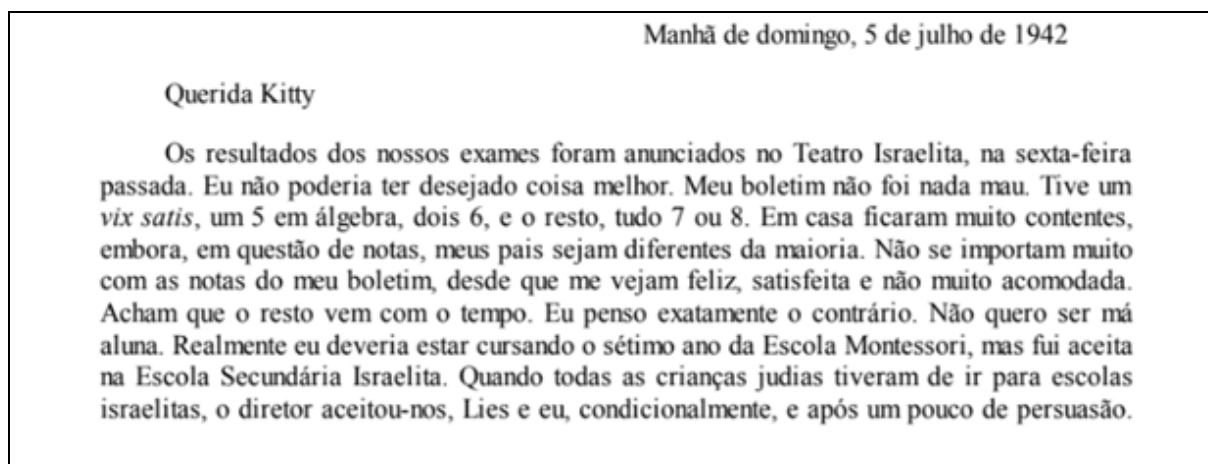
Pesquisadora: - Vamos fazer isso com outras páginas de diário. Está bem?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - O que há no desenvolvimento?

(Diálogo de 09/04/2019)

**Figura 10 – Terceira página de *O diário de Anne Frank***



Confiou em nós e não quero desapontá-lo. Margot, minha irmã, também recebeu o boletim, brilhante, como sempre. Passaria com louvor, se isso existisse em nossa escola, tão inteligente ela é. Papai, ultimamente, está sempre em casa, pois não tem o que fazer no escritório; deve ser horrível a pessoa se sentir sobrando. O sr. Koophuis tomou conta da Travies e o sr. Kraler da firma Kolen & Co. Há dias, quando caminhávamos pela pracinha, papai falou pela primeira vez em nos escondermos. Perguntei-lhe por que falava nisso. — Bem, Anne — respondeu ele —, você sabe que há mais de um ano estamos transportando víveres, roupas e mobília para a casa dos outros; não queremos que os alemães nos apreendam os haveres e muito menos que nos deitem as garras em cima. O melhor será desaparecermos por nossa própria conta, em vez de esperar que nos venham buscar.

— Mas, papai, quando será isso?

Ele falara tão seriamente que me deixou angustiada.

— Não se preocupe, arranjaremos tudo. Aproveite bem sua vida despreocupada enquanto puder.

Foi tudo. Oh! Que a realização destas palavras tão sombrias esteja muito distante ainda!

Sua Anne.

Fonte: FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

Pesquisadora:- Agora que já lemos em grupos. O que Anne contou para ... Kitty – seu diário?

Lucas: - Que ela pegou suas notas.

Pesquisadora: - Onde elas foram pegá-las?

Mariana: - No, foi no teatro.

Pesquisadora: - Isso mesmo, Mariana! Ela teve notas boas?

Manuela: - Teve.

Pesquisadora: - Ela tirou notas melhores que a irmã – Margot?

Lucas: - Não. A irmã dela é mais inteligente.

Pesquisadora: - Ela ficou feliz.

Mariana: - Ficou.

Pesquisadora: - O que mais ela contou?

Lucas: - Que mudou de escola.

Mariana: - Que seu papai tinha pouco trabalho.

Mariana: - Que eles vão se esconder.

Pesquisadora: - O que ela acha disso?

Tina: - Ela tem medo de ficar presa.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Houve diálogo nessa página?

Kátia: - Sim, de Anne com o pai dela.

Pesquisadora: - O que há em maior quantidade – opiniões ou acontecimentos?

Crianças: - Acontecimentos.

Pesquisadora: - Vamos marcar os acontecimentos da página do diário.

Crianças: - Sim.

[...]

Mariana: - Pode falar?

Pesquisadora: - Sim. Qual é o primeiro acontecimento?

Mariana: - As notas dela saíram.

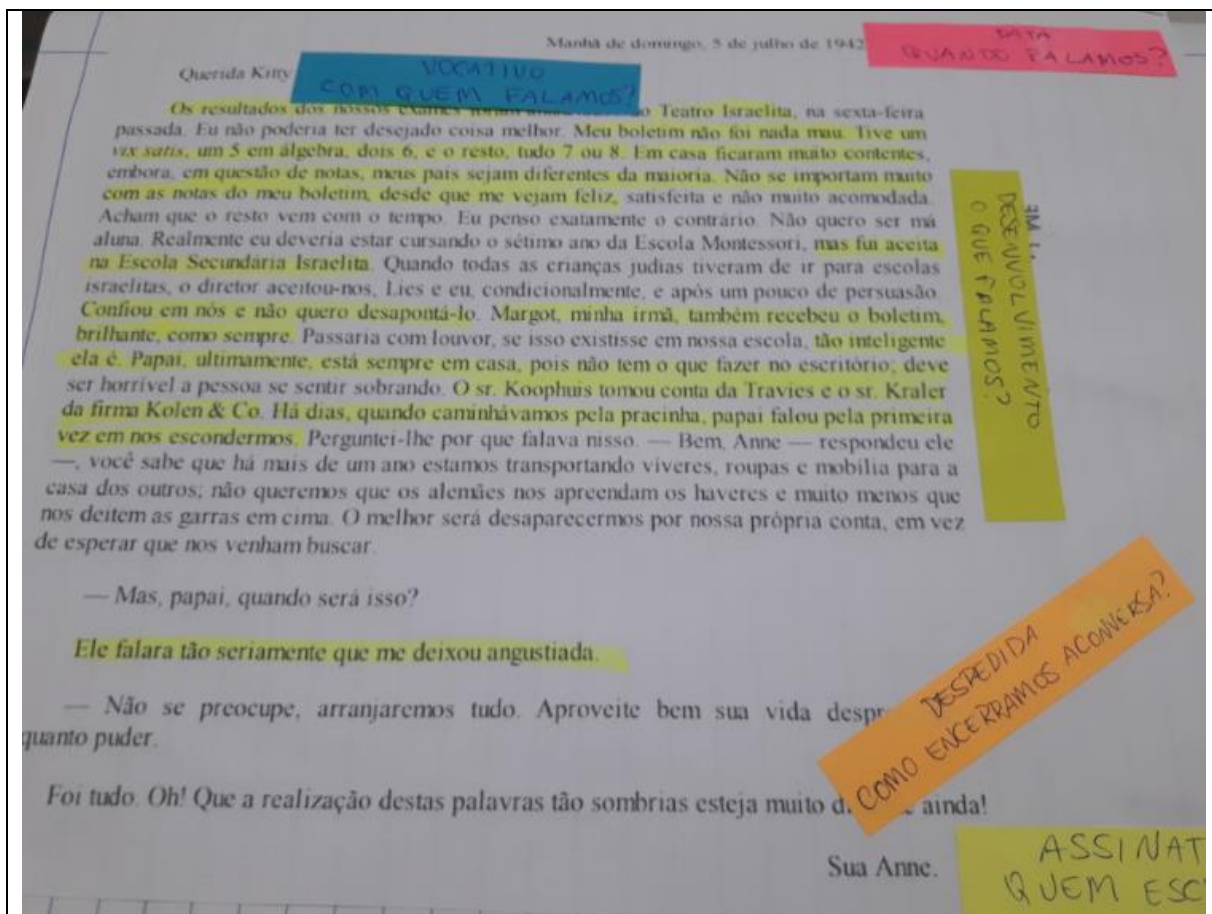
Pesquisadora: - E o segundo?

Mariana: - Elas foram no teatro.

Lucas: - O boletim dela estava bom, mas não estava igual o da irmã dela.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Anne teve notas boas, mas Margot era...  
 Lucas: - Brilhante.  
 Pesquisadora: - Mais um fato. Qual é o próximo acontecimento do diário?  
 Kevin: - Os pais não ligam para a notas.  
 Pesquisadora: - Por quê?  
 Lucas: - Eles só querem ver ela feliz.  
 Pesquisadora: - Cinco fatos. Tem mais acontecimentos? Ela estuda na escola israelita. É uma escola de judeus. Seis fatos. O que mais?  
 Kátia: - Sim. A pai dela fica em casa porque tem pouco trabalho.  
 Pesquisadora: - Isso mesmo, são sete. A firma ficou para o sócio dele - oito.  
 Já são pelos menos oito fatos. Tem mais?  
 Kevin: - Ela ficou sabendo que eles vão se esconder.  
 Pesquisadora: - Exatamente. O que mais?  
 Mariana: - Ela ficou com medo.  
 Pesquisadora: - Vejam quantos fatos encontramos no diário de Anne.  
 (Diálogo de 09/04/2019)

**Foto 6 – Encontro de fatos da terceira página de *O diário de Anne Frank***



Fonte: registros da pesquisadora.

Por trazer à consciência das crianças a relação universal do objeto que se reflete no correspondente conceito teórico (DAVIDOV, 1988), a primeira ação de estudo, que pode ser considerada a principal, conduz o processo inicial de formação da capacidade de agir sobre os

objetos no plano mental, ao propiciar o desenvolvimento das concepções ideais no pensamento da criança.

Na sequência das discussões, as crianças demonstraram conseguir discriminar entre fatos relatados no diário, opiniões emitidas por sua autora, aspirações secretas, desejos, que compõem a totalidade da expressão subjetiva própria de um enunciado como o diário. Até esse momento, elas detectaram, então, a ideia geral que organiza esse gênero do enunciado, ao cumprirem, assim, com o objetivo que dirige a primeira ação de estudo, que prevê a apropriação da célula de determinado objeto de estudo, ou seja, a apropriação de uma abstração substancial inicial que “[...] contém em si as potências do todo, e, ao mesmo tempo, se reproduz de novo por esse todo como sua base geral” (DAVÝDOV, 1981, p. 340, tradução nossa).

### 3.1.3 Segunda ação de estudo: modelação

“Para que a representação se torne um modelo, ela deve refletir algumas relações gerais (fundamentais) entre os elementos da tarefa a ser resolvida” (Vasili Vasilovich Davydov, 1999c, p. 129, tradução nossa<sup>102</sup>)

A segunda ação de estudo “consiste na modelação em forma objetal, gráfica ou com letras da relação universal” (DAVIDOV, 1988, p. 182) encontrada no plano mental pelos educandos durante a primeira ação de estudo. Os modelos produzidos durante esse momento da atividade “constituem o elo internamente imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” (DAVIDOV, 1988, p. 182)

Nesse processo, a criança dos anos iniciais do ensino fundamental não só adquire conhecimentos como também desenvolve uma nova forma de pensamento – o pensamento reflexivo. Como afirma Magkaev,

Separar a “essência das coisas” (seu potencial) do seu ser significa construir na mente um “objeto idealizado” como uma “ferramenta” para entender um objeto real [...] é o ato humano contraditório da reprodução de uma coisa - especificamente a necessidade e impossibilidade de um objeto de idealização e um objeto idealizado serem a mesma coisa - que constitui a base sobre a qual o pensamento emerge. A conexão entre dois objetos - externo e interno - se desdobra como o processo de compreensão. Nesse método de ação genuinamente ideal, por um lado, o objeto é apreendido em sua objetividade, em outras palavras, “como é, por que existe como acontece e não de outra maneira, enquanto, por outro lado, como e para que propósito é criado, como o próprio sujeito age. Com a ajuda de um sistema de ferramentas de

---

<sup>102</sup> For representation to become a model, it should reflect some general (fundamental) relations between the elements of the task to solved.

signo/símbolo, os seres humanos expressam, de uma forma geralmente acessível e significativa, esse enfoque em seu método de ação (MAGKAEV, 2018, p. 301, tradução nossa, aspas do autor<sup>103</sup>).

Ressaltamos que por ser a primeira vez que as crianças participavam de uma atividade de estudo consoante a proposta da Teoria da Atividade de Estudo, elas realizariam as ações da tarefa de estudo com nossa ajuda, uma vez que as crianças aprendem primeiro a fazer algo com ajuda para depois fazerem esse algo autonomamente.

No início de nosso encontro, para darmos prosseguimento à tarefa com a segunda ação de estudo, conforme havíamos combinado com as crianças, analisamos mais algumas manifestações particulares de páginas de diário.

Pesquisadora: - Vamos ler mais uma página do *Querido diário Otário* e mais uma página de *O diário de um banana* e analisar o que aparece no desenvolvimento destes textos?

Crianças: - Sim.

Lucas: - É para marcar os fatos?

Pesquisadora: - Sim, Lucas. Marque os fatos para depois analisar se tem mais fatos que outras coisas como opiniões, atitudes...

Lucas: - Tá.

(Diálogo de 16/04/2019)

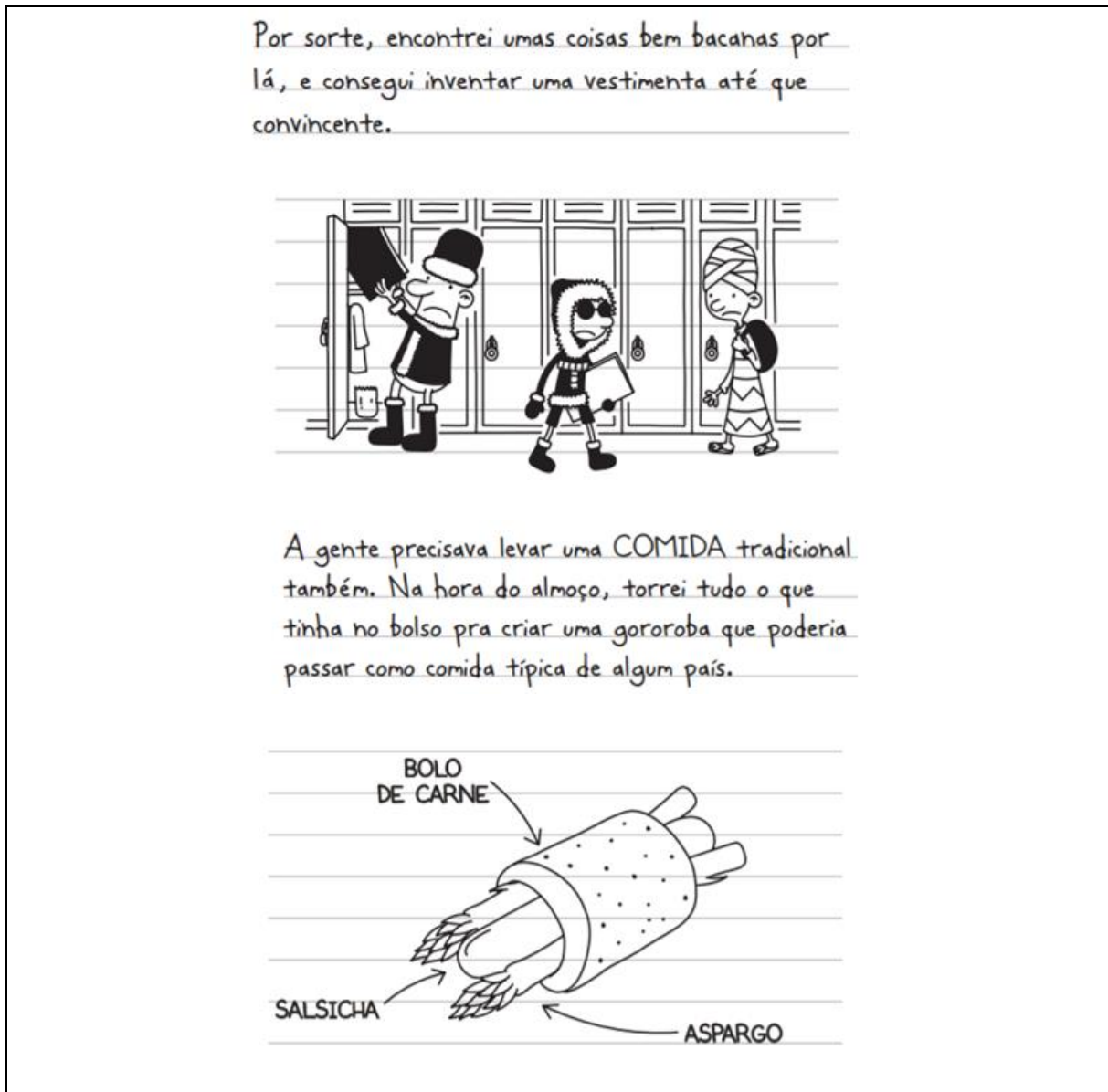
### Figura 11 – Segunda página de *Querido Diário Otário*

Segunda Feira, 2
Querido Diário Otário,
Hoje à tarde, eu estava lá fora brincando com o meu <i>beagle</i> , Fedido, fazendo aquele joguinho em que a gente finge que joga a bola, daí ele sai correndo como um bobo pra pegar e de repente se toca que você não jogou bola nenhuma. Eu geralmente faço isso duas ou três vezes, mas acho que hoje estava meio distraída, porque, quando finalmente me toquei que ainda não tinha jogado a bola nenhuma vez, já tinha fingido umas cento e quarenta vezes. O Fedido estava meio irritado e espumando e não quis voltar pra casa por um bom tempo. Será que os cachorros são rancorosos?

Fonte: BENTON, J. *Querido diário otário: É melhor fingir que isso nunca aconteceu*. Curitiba: Fundamento, 2014.

<sup>103</sup> Separating out the ‘essence of things’ (their potential) from their being means building within the mind an ‘idealized object’ as a ‘tool’ for understanding a real object ... it is the contradictory human act of the reproduction of a thing — specifically the necessity and impossibility of an object of idealization and an idealized object being the same thing— that constitutes the basis on which thought emerges. The connection between two objects — external and internal — unfolds as the process of understanding. In this genuinely ideal method of action, on one hand, the object is grasped in its objectivity, in other words “as it is, why it exists as it does and not some other way”, while on the other, how and for what purpose it is created, how the subject him – or herself acts. With the help of a system of sign/symbol tools, humans express in a generally accessible and meaningful form this focus on their method of action.

Figura 12 – Terceira página de *Diário de um banana*



Fonte: KINNEY, J. *Diário de um Banana 13: Batalha neval*. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Editora V&R, 2018.

Nesse encontro, ajudamos as crianças organizadas em duplas a lerem os textos e a encontrarem os acontecimentos, as opiniões, as atitudes, os diálogos e os desejos presentes nas páginas do diário. Todas as duplas perceberam que havia mais acontecimentos que atitudes, desejos e opiniões.

Pesquisadora: - O que tem no desenvolvimento do texto?

Mariana: - Ela deixa o cachorro aborrecido

Pesquisadora: - Há mais alguma coisa?

Mariana: - Sim. Ele ficou com tanta raiva que sumiu.

Pesquisadora: - Isso é o quê?

Lucas: - Um acontecimento.



Pesquisadora: - O que mais?  
Tina: - Ela pergunta se eles são rancorosos.  
Pesquisadora: - Fala, Kátia!  
Kátia: - Ela deixou o cachorro louco de raiva.  
Pesquisadora: - Por quê?  
Kátia: - Demorou demais para jogar a bolinha.  
Pesquisadora: - O que aconteceu depois disso?  
Igor: - O cachorrinho foi embora.  
Pesquisadora: - Ele vai voltar?  
Igor: - É isso que ela quer saber.  
Pesquisadora: - O que apareceu nesse desenvolvimento?  
Kevin: - Acontecimentos.  
Kevin: - Teve uma atitude dela.  
Pesquisadora: - Foi legal?  
Kevin: - Não.  
(Diálogo de 16/04/2019)

Nos diálogos dos grupos sobre o texto *Diário de um banana*, as duplas perceberam que havia mais acontecimentos que atitudes, desejos e opiniões.

Pesquisadora: - O que aconteceu no desenvolvimento do texto?  
Mariana: - Ele conseguiu se fantasiar com as coisas de seu armário.  
Pesquisadora: - Isso é um acontecimento, uma atitude uma opinião ou um desejo.  
Lucas: - Um acontecimento.  
Pesquisadora: - Há mais alguma coisa?  
Mariana: - Sim. Ele fez uma comida.  
Pesquisadora: - O que é isso?  
Lucas: - Outro acontecimento.  
Pesquisadora: - O que mais?  
Tina: - Uma opinião sobre a comida.  
Pesquisadora: - Qual?  
Tina: - Que era uma gororoba.  
[...]  
Pesquisadora: - O que houve com ele?  
Kevin: - Ele conseguiu se viver.  
Pesquisadora: - Conseguiu achar uma roupa nas suas coisas de escola.  
Kátia: - Uma roupa engraçada.  
Pesquisadora: - O que ele fez?  
Kátia: - Se vestiu e comprou comida.  
Pesquisadora: Isso se trata de acontecimentos, atitudes, opiniões ou desejos?  
Kevin: - Acontecimentos.  
(Diálogo de 16/04/2019)

Percebemos por meio do desafio em duplas que as crianças já haviam se apropriado das possibilidades de conteúdo do desenvolvimento do diário. Em seguida, elas puderam expor, em plenária, as conclusões a que chegaram a partir da análise que fizeram sobre o material de leitura em seus grupos.

Pesquisadora: - Tem uma parte que não pode faltar em nenhum diário. Qual é essa parte?  
Lucas: - O desenvolvimento.

Pesquisadora:- Naquele exercício que vocês fizeram, vocês perceberam do que é formado o desenvolvimento?

Mariana: - De coisas da vida das pessoas.

Pesquisadora: - Como chamamos isso?

Mariana: - Acontecimentos.

Pesquisadora: - Isso mesmo. O que mais tem no diário?

Kátia: - Segredos que as pessoas não contam.

Pesquisadora: - Quem está escrevendo o diário pode dar sua opinião?

Crianças: - Sim.

(Diálogo de 16/04/2019)

Nesse momento, percebemos que seria o instante propício para encaminharmos a modelação do objeto em estudo: o enunciado do gênero diário pessoal. A partir das análises de suas características internas e externas, as crianças haviam descoberto o seu elemento essencial – o desenvolvimento e, em seguida, analisaram algumas de suas manifestações em páginas de diário no seguinte diálogo.

Pesquisadora: - Então vamos fazer um quadro aqui na lousa com o que pode ter no desenvolvimento. Está bem?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Vocês disseram que as pessoas contam os acontecimentos. O que mais tem no desenvolvimento?

Lucas: - Tem segredos.

Igor: - Tem opiniões.

Pesquisadora: - A pessoa pode dizer do que ela gosta?

Crianças: - Sim.

Tina: - Escrever de quem ela gosta.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Ela pode contar como são as pessoas e como elas se comportaram?

Lucas: - Pode.

Pesquisadora: - Em um diário pode ter diálogos entre pessoas?

Lucas: - Não.

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Não pode contar o que as pessoas disseram?

Lucas: - Pode.

Pesquisadora: - Não apareceu a conversa da Anne com seu pai no diário?

Mariana: - Apareceu sim.

Pesquisadora: - O que ela sentiu?

Mariana: - Medo de se esconder.

Pesquisadora: - Pode colocar os sentimentos no diário?

Kevin: - Sim. Ela coloca de quem ela gosta. (Apontando para Kátia)

Kátia: - Fica quieto! (Demonstrando muita timidez)

Pesquisadora: - Vamos ver o que anotamos sobre o desenvolvimento no quadro.

(Diálogo de 16/04/2019)

Desse modo, por meio das conclusões das crianças, o modelo a seguir foi elaborado:

### Quadro 1 – Primeiro Modelo do gênero diário

DESENVOLVIMENTO DO DIÁRIO	
- FATOS/ACONTECIMENTOS	- DESEJOS/GOSTOS
- OPINIÕES	- ATITUDES
- DIÁLOGOS	- SEGREDOS

Fonte: Quadro elaborado durante a pesquisa.

Observe o diálogo após a elaboração do modelo:

Pesquisadora: - Depois de analisarmos muitas páginas de diário, nós conseguimos entender que o desenvolvimento não pode faltar, não é?

Kevin e Igor: - Sim.

Pesquisadora: - Nesse quadro da lousa, a Professora escreveu o que faz parte do desenvolvimento?

Kevin: - Isso. Nós falamos para ela escrever.

Pesquisadora: - Agora, vocês têm um modelo de como pode ser um desenvolvimento.

Lucas: - Então, o desenvolvimento é assim?

Pesquisadora: - Isso mesmo. Nele pode ter fatos, opiniões, diálogos, desejos, atitudes, segredos. Entenderam?

Kevin e Lucas: - Sim.

(Diálogo de 16/04/2019)

As crianças demoraram para perceber que foram os sujeitos responsáveis pela elaboração do modelo, mas perceberam, ao final do diálogo, como o desenvolvimento de um determinado gênero de enunciado pode se manifestar, e, ainda, como pode ser modelado, por meio de signos, no caso, gráfico e com palavras. O que pensaram sobre o desenvolvimento da página do diário e o resultado de suas análises transformaram-se em uma representação concreta que mostrou a elas diferentes formas de compreensão de um objeto de estudo, ao perceberem o modelo como primeiro produto de suas reflexões e dos debates de nossos últimos encontros.

A elaboração de modelos manifesta-se em uma forma de abstração teórica de um tipo especial em que as relações essenciais identificadas na apropriação da essência de um objeto de estudo são fixadas em conexões e relações vividamente percebidas e apresentadas entre elementos materiais por meio de signos ou de símbolos (DAVYDOV, 1981). “Uma característica específica dessa função é que ela fornece a retenção e continuidade semântica de transformações práticas e relacionadas aos objetos, desde a forma sensorial original de interação

até a interação em nível de sinal.” (ZUBCHENKO; NEVUEVA, 2018, p. 482, tradução nossa<sup>104</sup>).

Vale lembrar que não é toda a representação deste ou daquele objeto que pode se chamar de modelo, chamamos de modelo a representação que fixa a relação essencial do objeto presente não apenas na sua gênese, mas também em todas as suas manifestações particulares.

Desse modo, a confecção de modelos sob a forma objetiva, gráfica ou simbólica de representação substancial do objeto em estudo evidenciou concretamente para nós, como pesquisadores, que resolução da tarefa de estudo estava em andamento.

Sobre o modelo, evidenciamos que

A realização da função de signo/símbolo nos vários veículos de um modelo cria as condições práticas e relacionadas ao objeto para a comunicação, para o desenvolvimento do entendimento mútuo e para a organização das interações durante a reprodução conjunta do conteúdo relacionado ao objeto. (ZUBCHENKO; NEVUEVA, 2018, p. 482, tradução nossa<sup>105</sup>)

Nessa ação, a elaboração do modelo, não só serve como a representação da célula do conhecimento teórico em enfoque, mas também como uma ferramenta transformadora das ações das próprias crianças em ações mais elaboradas, ao criar nelas capacidades mais desenvolvidas tanto para agir sobre o objeto de conhecimento quanto para refletir sobre ele.

Nesse sentido, quanto mais “transparente” a estrutura da ferramenta de aprendizagem se torna ao longo do aprendizado (quanto melhor o modelo preenche a função de “ser para o outro”), mais apropriado é o método para construir o modelo e o modelo em si é o conteúdo a ser assimilado. (ZUBCHENKO; NEVUEVA, 2018, p. 480, tradução nossa, aspas dos autores<sup>106</sup>).

Em muitas de suas obras, Vigotsky (2000a, 2000b, 2000c, 2001, 2007) associa o modo especificamente humano de regular o comportamento e a mente com o uso de signos e símbolos que exercem a função de ferramentas para administrar sua atividade, e, desse modo, ampliar

---

<sup>104</sup> A specific feature of this function is that it provides for the retention and semantic continuity of object-related and practical transformations, from the original sensory form of interaction right up to sign-level interaction.

<sup>105</sup> The realization of the sign/symbol function on a model’s various vehicles creates the object-related and practical conditions for communication, for the development of mutual understanding, and for the organization of interactions during the joint reproduction of object-related content.

<sup>106</sup> In this sense, the more “transparent” the structure of the learning tool becomes over the course of learning (the better the model fulfills the function of “being for the other”), the more appropriate the method for constructing the model and the model itself is to the content being assimilated.

suas capacidades. Por isso o modelo se encaixa perfeitamente nessa ideia de Vigotsky, pelos três propósitos que ele exerce na atividade de estudo:

[...] primeiro, um modelo torna possível representar a relação universal identificada do objeto estudado na forma objetiva, gráfica ou de signos; segundo, transformar o modelo das relações cria condições para o estudo de suas propriedades na “forma pura”; e terceiro, perceber que o modelo dentro de um sistema de problemas particulares forma a relação de objeto da ação de estudo. (ULANOVSKAIA; IARKINA, 2018, p. 485, tradução nossa, aspas das autoras) <sup>107</sup>

Essa mediação é específica para a representação da essência do objeto de estudo e requer que o sujeito crie esquemas e modelos apropriados da ação que se constrói. O uso desses esquemas e modelos permite o estudo reflexivo sobre os conteúdos e o desenvolvimento de princípios generalizados de ação para sua apropriação, ao encaminharem as crianças para suas objetivações do conhecimento teórico nas próximas ações de estudo.

A modelação servirá também de base para a próxima ação de estudo que se configura na sua transformação para estudar minuciosamente as propriedades do objeto em estudo em relação com sua célula essencial, evidenciada pela primeira ação de estudo e modelada na segunda ação de estudo, uma vez que essa próxima ação de estudo exige uma manifestação material do objeto em estudo para que as crianças possam realizar transformações, experimentos tanto de ordem material quanto de ordem mental.

Um aspecto essencial da análise teórica é a modelagem do elemento essencial do objeto ou do fenômeno em estudo, essa representação de compreensões ideais relacionadas a objetos e o posterior exame dessas idealizações. A modelagem ocorre no decorrer de um experimento mental, trata-se de um modo específico de realização do pensamento teórico. Nesse processo de experimento mental, o objeto idealizado é modelado e suas propriedades essenciais são sintetizadas em um esquema gráfico.

Apesar de considerarmos satisfatórios os resultados da modelação coletiva do objeto de estudo feita pelas crianças, com nossa ajuda, demos continuidade às análises das manifestações do objeto em estudo para que elas pudessem fazer, de modo mais autônomo, a próxima modelação. Além disso, almejávamos que elas elaborassem uma modelação que representasse

---

<sup>107</sup> [...] first, a model makes it possible to represent the studied object’s identified universal relationship in objective, graphic, or sign form; second, transforming the model of the relationships creates conditions for the study of its properties in “pure form”; and third, realizing the model within a system of particular problems forms the learning action’s object-relatedness.

a essência do objeto de estudo em relação com seus outros componentes do plano externo, que não estavam presentes na modelação anterior.

Pesquisadora:- Agora, vamos analisar o desenvolvimento da página do Diário de um Banana. Grifem os acontecimentos, depois digam quais são eles. Está bem?

Crianças: -Sim.

Pesquisadora: - Vocês têm que preencher a coluna da esquerda com os fatos e acontecimentos, a coluna do meio com os sentimentos e opiniões e a coluna da direita com diálogos ou falas de pessoas relatadas no diário.

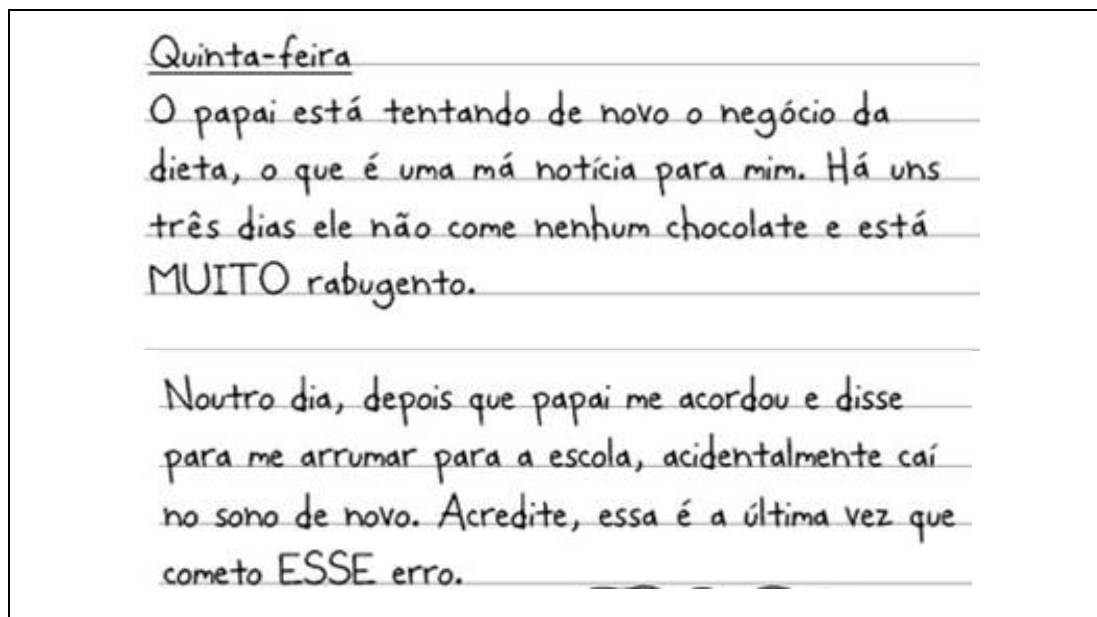
(Diálogo de 23/04/2019)

### Quadro 2 – Desafio a partir do modelo do gênero diário

DESENVOLVIMENTO DO DIÁRIO		
- FATOS/ACONTECIMENTOS	-OPINIÕES/SENTIMENTOS	-DIÁLOGOS/FALAS

Quadro elaborado durante a pesquisa.

### Figura 13 – Quarta página do *Diário de um banana*





Fonte: KINNEY, J. *Diário de um Banana 3: A gota d'água*. Tradução de Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora V&R, 2010.

Pesquisadora:- Como ficou a primeira coluna? Quais são os fatos ou acontecimentos ocorridos no diário?

Mariana: - O pai dele tá fazendo regime.

Pesquisadora: - O que é isso? Um fato? Uma opinião? Um sentimento?

Mariana: - Isso é um fato.

Pesquisadora: - O que mais é um fato nessa página de diário?

Lucas: - O pai dele não pode comer chocolate.

Pesquisadora: - Isso mesmo!

Tina: - Ele fica gritando.

Pesquisadora: - Por que ele grita? Alguém sabe?

Mariana: - Ele está bravo.

Pesquisadora: - Isso é um fato?

Mariana: - Sim.

Pesquisadora: - Isso não é o que o filho acha do pai?

Mariana: - Também é.

Pesquisadora: - Isso mesmo, são as duas coisas, o pai está nervoso e por isso e filho o acha rabugento.

Mariana: - Entendi

Pesquisadora: Tem mais algum acontecimento que não falamos?

Igor: - O pai acordou ele.

Pesquisadora: - Como ele foi acordado?

Mariana: - Com um susto.

Pesquisadora: - Isso. Tem alguma opinião?

Kátia: - Sim. Ele não achou bom o pai fazer regime.

Mariana: - Ele acha que fez uma coisa errada.

Pesquisadora: - Isso mesmo. O que ele acha que foi um erro?

Kátia: - Ficar dormindo na cama.

Pesquisadora: - Há falas de alguém ou diálogos relatados no diário?

Igor: - Sim. "Acorda!"

Pesquisadora: - Ótimo. O que aparece em maior quantidade nesse diário?

Mariana: - Coisas que aconteceram.

Lucas: - Acontecimentos.

Pesquisadora: - Exatamente, veja a lista. Tem duas opiniões, um diálogo e quatro fatos.

(Diálogo de 23/04/2019)

Constatamos que as crianças não só distinguem os elementos que compõem o desenvolvimento do enunciado do gênero diário, como também participam das discussões para analisá-los. Ao possibilitarmos que elas participem e pensem sobre o objeto de estudo em enfoque e sobre sua essência para serem capazes de modelá-lo, ao se depararem com um texto que não se configure em uma página de diário, elas serão capazes de reconhecê-lo.

Em seguida, fizemos oralmente a análise do desenvolvimento da página do *Querido Diário Otário*, com o objetivo de que elas não só reconhecessem os elementos que o compõem, elencados no modelo que elaboramos, mas também para levá-las a formularem um modelo que colocasse o desenvolvimento em relação com as outras partes do diário.

### Figura 14 – Terceira Página de *Querido Diário Otário*

Sexta-feira,13

Querido Diário Otário,

Falta menos de uma semana pro meu primo chegar. Meus pais estão em ALERTA INFANTIL DE SEGURANÇA MÁXIMA.

Eles estão colocando travas especiais indestrutíveis à prova de crianças nos armários onde guardamos produtos de limpeza e inseticidas, porque, evidentemente, as criancinhas adoram beber essas coisas. Que trabalhadeira inútil. Se eles não querem que as crianças comam essas coisas, não seria melhor colocar sabor de brócolis nela?

Fonte: BENTON, J. *Querido diário otário: É melhor fingir que isso nunca aconteceu*. Curitiba: Fundamento, 2014

Pesquisadora: - Qual foi o primeiro acontecimento que ela contou?

Lucas: - Que o primo vai chegar logo.

Pesquisadora: - O que mais aconteceu?

Mariana: - Os pais dela estão com medo.

Pesquisadora: - De quê?

Igor: - Da criança destruir a casa deles.

Pesquisadora: - Isso é uma opinião ou um fato?

Crianças: - Fato.

Pesquisadora: - Muito bem! O que eles fizeram?

Kátia: - Instalaram travas de segurança.

Pesquisadora: - Isso é uma opinião, um fato, uma atitude, um diálogo...?

Crianças: - Um fato.

Pesquisadora: - Existe alguma opinião na página de diário?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Qual?

Igor: - Ela acha que é muito trabalho para nada.

Pesquisadora: - Qual a sugestão dela?

Kevin: - Fazer produtos de limpeza com sabor de verdura?

Pesquisadora: - Isso mesmo! Vamos contar os fatos relatados no diário?



Crianças: - Sim.  
Pesquisadora: - Quantos anotamos aqui?  
Igor: - Três.  
Pesquisadora: - O que mais marcamos?  
Mariana: - Uma opinião.  
Kevin: - Uma sugestão.  
(Diálogo de 23/04/2019)

Apesar de termos notado que as crianças já conseguiam perceber a diferença entre os elementos que compunham a essência do diário – seu desenvolvimento – e que já tinham construído um modelo desse gênero do enunciado, temíamos que elas ainda não pudessem construir um modelo sem ajuda. Por esse motivo, levantamos a hipótese de que conseguiriam formular coletivamente o modelo desse gênero do enunciado, de modo mais autônomo, dessa vez com um pouco menos de ajuda.

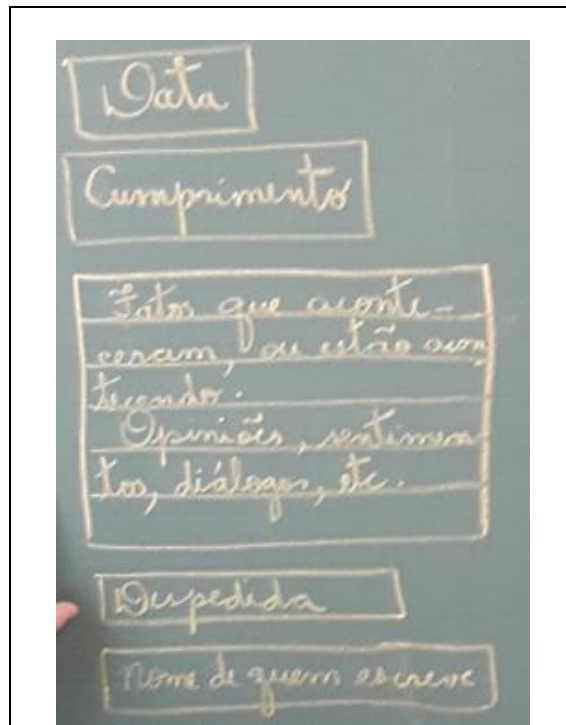
Desse modo, após a leitura individual, seguida do debate em duplas, de mais uma manifestação do gênero em estudo, participamos do seguinte diálogo, com o objetivo de levar as crianças à construção de um modelo da página de diário em sua íntegra, não apenas de seu desenvolvimento – ao relacionarem seu aspecto essencial com seus aspectos aparentes.

Pesquisadora: - Então, falamos isso aqui: o diário pode começar com a...?  
Mariana: - Data.  
Pesquisadora: - Isso mesmo, a pessoa que o escreve pode querer datar o diário, mas se ela não datar. Ainda será um diário?  
Kátia: - Sim.  
Pesquisadora: - Por que ainda será um diário?  
Kevin: - Porque conta coisas da vida dela.  
Pesquisadora: - Então, vamos escrever esse elemento do diário aqui no topo?  
Crianças: - Sim.  
Pesquisadora: - Depois quem está escrevendo o diário pode cumprimentá-lo, chamá-lo de querido ou de otário, no caso da Anne, ela chama seu diário de querida Kitty.  
Mariana: - O meu diário vai se chamar Nitty.  
Pesquisadora: - É mesmo? Que legal, Mariana!  
Pesquisadora: - Mas se o diário não tiver essa parte, ainda será um diário?  
Kevin: - Sim. No *diário do banana* não tinha essa parte.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. Essa parte pode aparecer ou não no diário?  
Kátia, Mariana e Valentina: - Sim.  
Pesquisadora: - Vejam o registro na lousa. Exatamente como vocês falaram. Depois, na escrita do diário a pessoa pode contar a um fato que está acontecendo com ela, ela pode dar suas opiniões sobre alguma coisa, pode falar sobre os seus sentimentos... O que mais, galera?  
Lucas: - Põe diálogos.  
Pesquisadora: - Isso mesmo, se a pessoa que escreve o diário achar necessário registrar os diálogos, ela pode pôr a conversa em seu diário. O que mais pode aparecer aqui nessa parte?

Kevin: - Segredos.  
Mariana: - Atitudes.  
Pesquisadora: - No diário otário apareceu até sugestões, não foi?  
Kevin: - Sim.  
Pesquisadora: - Fatos, opiniões, sentimentos, diálogos estão no...?  
Mariana e Igor: - Desenvolvimento.  
Pesquisadora: - É possível ser uma página de diário sem o desenvolvimento?  
Crianças: - Não.  
Pesquisadora: - Por quê?  
Kátia: - Ela precisa contar as coisas.  
Mariana: - Sem dizer o que aconteceu não dá para ser diário.  
Kevin: - Tem que ter os segredos.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. O que pode ter depois do desenvolvimento?  
Crianças: - Despedida.  
Pesquisadora: - Tinha despedida em todas as páginas de diário que lemos?  
Kevin: - Claro que não.  
Mariana: - Só em algumas.  
Kátia: - Tinha na página da Anne.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. As outras pessoas se despediram?  
Lucas: - Não.  
Pesquisadora: - Pode ser uma página de diário sem despedida?  
Lucas, Kátia e Mariana: - Pode.  
Pesquisadora: - Depois da despedida o que pode ter?  
Mariana: - A pessoa escreve seu nome.  
Igor: - Tem o nome de quem o escreve.  
Pesquisadora: - Está escrito na lousa. Vejam! Está certo?  
Mariana e Kátia: - Sim.  
Pesquisadora: - É desse jeito que se escreve um diário?  
Kevin: - Lógico que é.  
Lucas e Igor: - Sim.  
Kátia: - É.  
(Diálogo de 23/04/2019)

Observa-se a seguir o modelo da página de diário na lousa, elaborado por meio de diálogos de retomada de conhecimentos, a partir das considerações das crianças.

**Foto 7 – Segundo modelo de página de diário**



Fonte: modelo elaborado durante a pesquisa

Ao conceituarmos a modelação como uma representação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou por meio de letras (Daviđov, 1988), fizemos um modelo de acordo com as falas das crianças ao materializarmos de um esquema na lousa com intuito de que elas percebessem não apenas que o essencial do gênero do enunciado diário é a parte que configura o seu desenvolvimento, isto é, o relato de fatos, sentimentos, desejos, etc., mas também que ela se relaciona com suas outras partes superficiais, como: a data, o vocativo, a despedida e a assinatura.

Evidenciamos a importância do modelo, uma vez que, em relação às concepções ideais dos objetos de estudo, segundo Bibler (1975, apud MAGKAEV, 2018), a essência das coisas é separada do restante do seu ser. Isso significa construir dentro da mente um objeto idealizado como um modelo mental para entender um objeto real existente. Por meio desse processo, na análise e, em seguida, na modelação é possível apreender esse objeto de dois modos – na consciência e na atividade, simultaneamente, ou seja, dentro e fora da mente pensante – ao caminhar do observá-lo para o entendê-lo, para ser capaz de modificá-lo em uma próxima ação de estudo.

### 3.1.4 Terceira ação de estudo: transformação do modelo

“[...] as crianças e jovens vão à escola para aprender cultura e internalizar os meios cognitivos de compreender e transformar o mundo”  
(José Carlos Libâneo, 2004, p. 6).

A terceira ação de estudo refere-se à transformação do modelo ao objetivar o estudo da relação universal revelada pela primeira ação de estudo e modelada na segunda ação (DAVIDOV, 1988). Por meio dela, a criança explora as propriedades da relação universal do objeto, ou seja, ela age para perceber as conexões internas do objeto e chegar à compreensão das especificidades da organização interna do objeto no plano ideal.

A orientação dos escolares nessa direção “serve de base para formar neles certo procedimento geral destinado a resolver a tarefa de estudo e assim formar o conceito sobre a ‘célula’ inicial desse objeto” (DAVIDOV, 1988, p. 183).

No experimento realizado, a terceira ação de estudo limitou-se ao estudo do conteúdo próprio do enunciado do gênero diário pessoal: propusemos a leitura individual, seguida do debate em duplas, de uma página de diário com conteúdo que fugia da lógica desse gênero de enunciado, ao inserirmos uma parte de um conto de fadas e de uma receita culinária, sem avisar as crianças disso, para que elas percebessem que esses trechos não faziam parte do diário. (Figura 15).

Consideramos a necessidade de se estudar o objeto/fenômeno em seu movimento dialético – com suas contradições e, ainda, com a consciência do não-objeto/não-fenômeno. Para ensinar as crianças a pensarem, ao proporcionarmos a elas experiências diferentes daquela em que se dá a formação de pessoas que não aceitam contradições, propusemos, por meio da apropriação do pensamento dialético, a reflexão sobre o que não é uma manifestação do objeto/fenômeno em estudo, ao inserirmos as crianças em situações de contradição.

De acordo com Ilyenkov (2007), uma verdadeira “questão” só pode ser resolvida por meio de uma investigação aprofundada, com a presença de “contradições” ou de “paradoxos”, porque apenas no corpus do conhecimento, em que surge uma “contradição”, surgem mais profundamente a emergência e a necessidade de investigar esse objeto, para além do conhecimento registrado em proposições geralmente aceitas (conhecimento formal) apresentado de modo excessivamente superficial, geral, abstrato e unilateral, de modo que

Dentro do método encontrado para resolver a contradição, ocorre uma síntese de definições opostas do objeto, que cria as pré-condições para desdobrar o relacionamento original em um sistema de relações - a capacidade de

movimento lógico do abstrato para o concreto. (MEDVEDEV & NEZHNOV, 2018, p. 321, tradução nossa<sup>108</sup>).

Faz-se, então, necessário auxiliar as crianças a pensarem, por meio da análise e da reflexão, ao ensiná-las o conceito por meio da dialética, entendida aqui como uma capacidade de entender os objetos de estudo em seu movimento e em suas contradições e a não se contentarem com manipulações verbais formais que camuflam contradições em vez de resolvê-las. Levamos em conta que

A dinâmica de análise, que consiste na busca de (construção) do tipo de entendimento relacionado ao objeto (original [abstrato] e mais concreto) pode ser refletida em características como sistematização e generalização. O agregado de todas as três propriedades determina que a análise seja um ato de pensamento genuinamente construtivo. (MEDVEDEV & NEZHNOV, 2018, p. 317, tradução nossa<sup>109</sup>).

Por meio da análise do conteúdo, do exame concreto do objeto/fenômeno em estudo, isto é, de suas manifestações na realidade em suas múltiplas versões, as crianças devem encontrar a verdadeira resolução para o problema ou para o desafio. Por isso buscamos ensinar o conhecimento científico, em contraposição ao ensino do conhecimento formal, objetivando levar as crianças a elaborarem conceitos.

Um “conceito” – ao contrário de uma palavra, que requer simplesmente ser memorizada - é um sinônimo para a compreensão da essência dos fatos. Um conceito nesse sentido é sempre concreto, no sentido de relacionado-ao-objeto. Ele surge a partir de fatos, e somente em fatos e por meio de fatos tem sentido, “significado” ou conteúdo. (ILEYNKOV, 2007, p. 36, tradução nossa, aspas do autor<sup>110</sup>)

Objetivamos, com a realização da terceira ação de estudo, levar as crianças não apenas a compreenderem a essência do gênero do enunciado diário, mas também a localizarem os trechos cujos conteúdos se materializavam como não-diário por pertencerem a outros gêneros

---

<sup>108</sup> Within the method found for resolving the contradiction there occurs a synthesis of opposite definitions of the object, which creates the preconditions for unfolding the original relationship into a system of relationships — the capacity for logical movement from the abstract to the concrete.

<sup>109</sup> The analysis dynamic, which consists in the search for (construction of) the sort of object-related understandings (both original [abstract] and more concrete) can be reflected in such characteristics as systematicity and generalization. The aggregate of all three properties determines analysis to be a genuinely constructive thinking act.

<sup>110</sup> A “concept”—unlike a term, which requires simply to be memorized—is a synonym for an understanding of the essence of facts. A concept in this sense is always concrete, in the sense of object related. It grows out of facts, and only in facts and through facts does it have sense, “meaning,” or content.

do enunciado, distribuídos na página de diário a seguir. Para melhor identificação dos trechos não-diário, eles foram aqui escritos em vermelho.

### Figura 15 – Quarta página de *Querido Diário Otário*

Querido Diário Otário,

Hoje, no jantar, minha mãe anunciou que vamos tomar conta do meu primo durante alguns dias. Ele é tipo... sobrinho do irmão da filha da minha tia ou alguma coisa assim.

No meio disso tudo, alguém bateu à porta e o velho rei foi abrir. Deparou com uma princesa. A água escorria-lhe pelos cabelos e pela roupa e saía pelas biqueiras e pela parte de trás dos sapatos. No entanto, ela afirmou que era uma princesa de verdade.

Eu sei que os filhos dos nossos tios é que são nossos primos, mas também temos os primos de segundo grau, os primos de terceiro grau e até os primos imediatos de primeiro grau. Eu já tive uma queimadura de primeiro grau.

Basta bater no liquidificador todos os ingredientes, acrescentando a farinha aos poucos. Depois unte uma forma e despeje a massa nela. Asse em forno médio por cerca de quarenta minutos e desenforme.

Fonte: BENTON, J. *Querido diário otário: É melhor fingir que isso nunca aconteceu*. Curitiba: Fundamento, 2014

Pesquisadora: - Vamos marcar as coisas aconteceram com ela?

Crianças: - Tá.

Pesquisadora: - Vamos contar os fatos que a menina relatou ao seu diário?

Crianças: - Sim.

Lucas: - Eles vão cuidar do primo.

Kevin: - Essa parte aqui não é.

Pesquisadora: - Não é o quê?

Kevin: - De diário, porque tem rei, princesa, essas coisas...

Mariana: - No final tem uma receita.

Pesquisadora: - Perceberam que não é qualquer informação que se escreve em um diário?

Kevin: - Sim. É pegadinha?

Pesquisadora: - Realmente, esses trechos não são de diário.

Pesquisadora: - Nessa página de diário houve diálogos entre pessoas?

Crianças: - Não.

(Diálogo de 07/05/2019)

Na sequência, com o mesmo objetivo de estudo das propriedades internas do enunciado do gênero diário pessoal, fizemos nova proposta de estudo, agora com um pouco mais de dificuldade, apesar de utilizarmos a mesma estratégia de incluir trechos de um conto de fadas e trechos de receita culinária. Visávamos ao final desse dia elaborar oralmente juntamente com as crianças uma versão preliminar do conceito.

Pedimos a elas que colocassem em ordem uma página de diário que estava recortada em pequenas partes de tamanho praticamente igual. Em meio a esses recortes inserimos quatro outros: dois relativos a um conto de fadas e dois de receita culinária, para que as crianças, em primeiro lugar, percebessem quais trechos não faziam parte do diário e os retirassem do conjunto em análise, e, em segundo lugar, pusessem em ordem as ideias registradas na página do diário. (Figura 16. Trechos estranhos à página grafados em vermelho)

**Figura 16 – Quarta página do *Diário de Anne Frank***

**Sábado, 20 de junho de 1942**

Querida Kitty,

Vou principiar já. Tudo está tranquilo neste momento. Mamãe e papai saíram, e Margot foi jogar pingue-pongue com alguns amigos.

Então ficaram com a certeza de terem encontrado uma princesa verdadeira, pois ela tinha sentido a ervilha através de vinte edredons e vinte colchões. Só uma princesa verdadeira podia ser tão sensível.

Eu também tenho jogado um bocado de pingue-pongue, ultimamente.

Enquanto o bolo assa, em uma panela, coloque todos os ingredientes da cobertura e mexa bem até levantar fervura.

Nós, jogadores de pingue-pongue, adoramos sorvete, principalmente no verão, quando sentimos mais calor por causa do jogo.

Depois espalhe sobre o bolo ainda quente e quando esfriar vai formar uma casquinha.

Assim, quase sempre, ao final do jogo, vamos todos para a sorveteria mais próxima — a Delphi ou a Oásis —, onde são permitidos judeus.

Então o príncipe se casou com ela; não precisava de procurar mais. A ervilha foi para o museu; podem ir lá vê-la, se é que ninguém a tirou.

A Oásis geralmente está cheia, e em nosso imenso círculo de amigos sempre há algum cavalheiro generoso ou namorado que nos oferece uma quantidade de sorvete muito maior do que a que conseguiríamos devorar em uma semana.

Até amanhã.

Sua Anne

Fonte: FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

De acordo com Ilyenkov (2007), o movimento dialético se inicia quando já se sabe o que não se configura como o objeto em estudo na realidade, sem necessariamente se saber ainda o que é o objeto em estudo.

Devemos, portanto, sempre que possível, auxiliar as crianças, desde o início, a lidar com contradições, para que elas sejam capazes de percebê-las como um impulso para o trabalho, como uma prova real de que elas conhecem algo ao comprovar que sabem aquilo que seu objeto de estudo não é. Desse modo, o seu ensino desde a mais tenra idade

[...] é uma exigência elementar da dialética. E a dialética não é de modo algum uma arte misteriosa apenas para mentes maduras e seletas. É a verdadeira lógica do pensamento real - sinônimo de pensamento concreto. As pessoas devem ser treinadas nela desde a infância. (ILYENKOV, 2017, p. 20, tradução nossa<sup>111</sup>)

Pensamos em propor esse desafio para as crianças montarem uma página de diário com trechos de gêneros do enunciado não-diário, que elas deveriam retirar durante a montagem, para que as crianças compreendessem por si mesmas que, além de conhecerem os elementos tanto essenciais quanto acessórios que compõem o diário, elas também conheceriam o que não deveria compor um diário. (Foto 9).

Em seguida, participamos do diálogo a seguir:

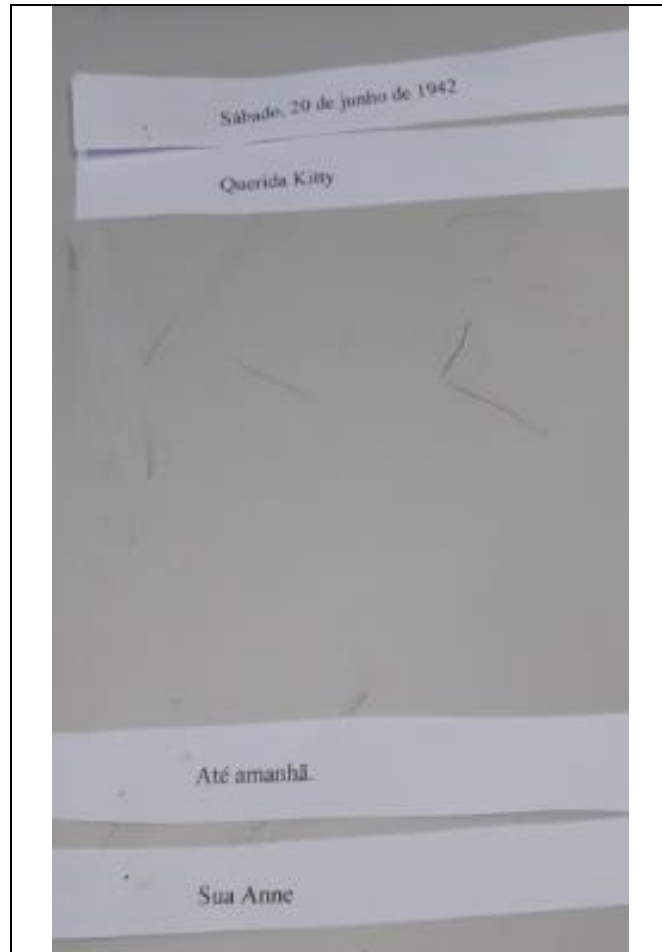
Pesquisadora: - Agora, tenho um desafio para vocês. Vocês têm que colocar em ordem a página de diário que está dividida em pequenas partes. Em duplas, vocês vão ler e vão pôr ordem as ações do diário. Tá bem?  
Crianças: - Sim.  
Pesquisadora: - Assim descobriremos o que está sendo relatado para o diário.  
Lucas: - Esse é o primeiro e esse é o último?  
Pesquisadora: - Isso. Agora precisa descobrir a ordem do que está no meio.  
Mariana: - Esse aqui é primeiro?  
Pesquisadora: - Sim, por quê?  
Mariana: - Porque tem uma data.  
Igor: - Achei o começo. Tá certo?  
Pesquisadora: - Sim. Tem a data e o que mais?  
Tina: - Tem o nome Kitty.  
Pesquisadora: - Sim é o vocativo. Kitty é o nome do diário da Anne.  
Kevin: - É esse? (mostrando a sequência formada pela data e pelo vocativo).  
Pesquisadora: - Muito bem. Essa é a data e esse é o vocativo.  
Mariana: - E esses aqui são no final.  
Pesquisadora: - Por quê?  
Mariana: - Ela despede e assina seu nome.  
(Diálogo de 14/05/2019)

---

<sup>111</sup> This is an elementary requirement of dialectics. And dialectics is by no means a mysterious art only for mature and select minds. It is the real logic of real thinking—a synonym for concrete thinking. People must be trained in it from childhood.



**Foto 8 – Desafio de montar a quarta página de *O diário de Anne Frank***



Fonte: registros da pesquisadora.

Mariana: - Separei esses aqui.

Pesquisadora: - Por que você separou estas partes aqui?

Mariana: - Nestes aqui, eu acho que tem pegadinha.

Pesquisadora: - Explica isso melhor para mim.

Kátia: - A gente acha que não faz parte do diário.

Pesquisadora: - Vocês acham isso por quê?

Mariana: - Porque eu acho que estes trechos não são do diário.

Pesquisadora: - Esses trechos não se encaixam em nenhuma parte do diário?

Mariana: - Essa eu tenho quase certeza. Olha! No diário não tem princesa.

Pesquisadora: - O diário conta partes das vidas das pessoas, não é?

Mariana: - É.

Pesquisadora: - Na vida real tem princesa?

Mariana: - Não.

Pesquisadora: - É bem raro, não é?

Mariana: - É.

Pesquisadora: - Tem mais algum trecho?

Mariana: Essa parte aqui é de uma receita de bolo.

Pesquisadora: - Vocês estão certas.

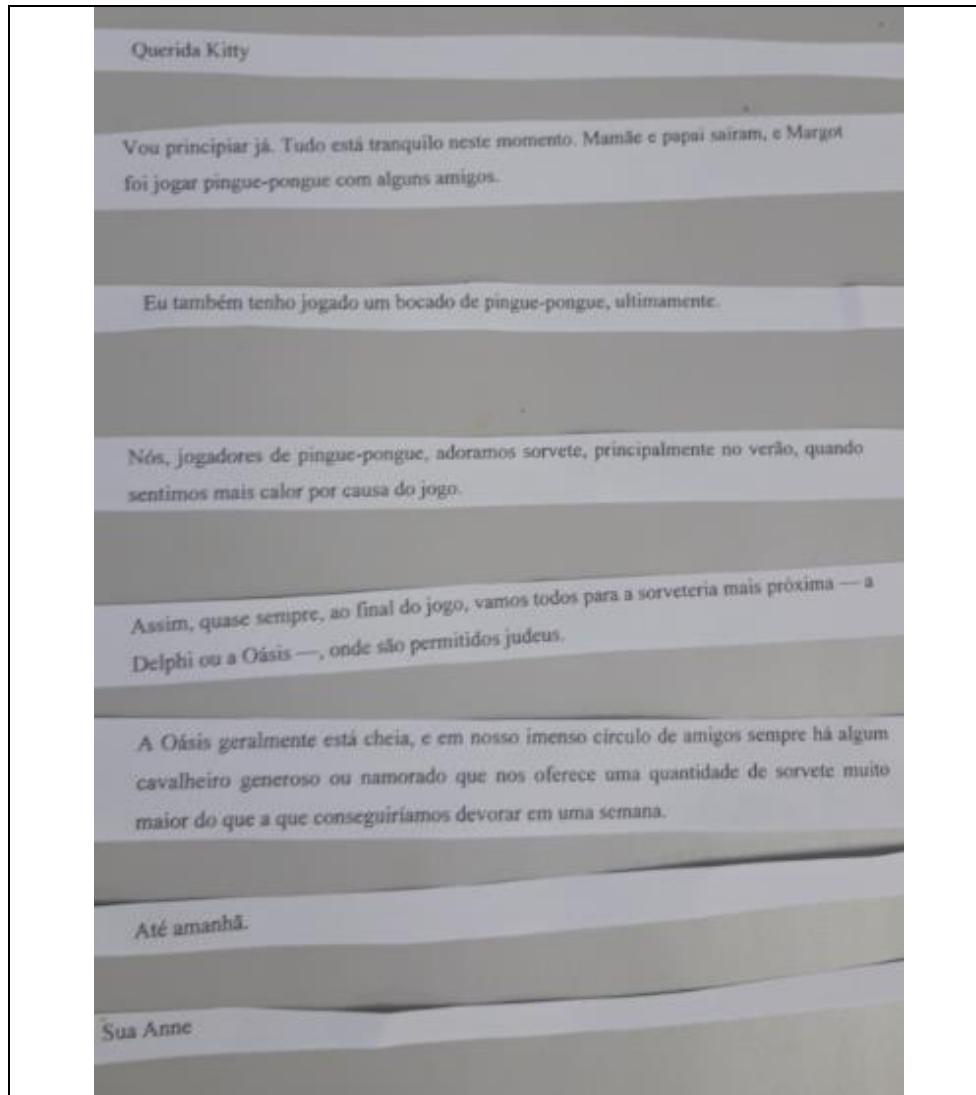
Kátia: - Fiz assim.

Pesquisadora: - Muito bem, começou pela data, depois pôs o vocativo e a parte com “vou principiar” que indica que ela está começando o texto.

Kátia: - Eu coloquei esse aqui depois.  
Pesquisadora: - Está certo. O que vem agora?  
Kevin: - “Eu também tenho jogado um bocado [...]”.  
Pesquisadora: - Por que você o escolheu?  
Tina: - Fala do jogo.  
Pesquisadora: Isso, ela começou falando sobre o pingue-pongue e continuou nesse trecho, não é?  
Kátia e Kevin: - É.  
Pesquisadora: - E depois, que trecho vem?  
Kátia e Kevin: - “Nós, jogadores de pingue-pongue, adoramos sorvete [...]”.  
Pesquisadora: - Muito bem, ela ainda está falando de jogos, por isso vocês o escolheram?  
Kátia e Kevin: - Sim.  
Pesquisadora: - E agora? O que vem?  
Kátia: - “Assim, quase sempre, ao final do jogo, vamos todos [...]”  
Pesquisadora: - Isso mesmo! Fala do final do jogo. Como os judeus estavam sendo perseguidos, não era em todos os lugares que eles eram aceitos. E agora? Como continua?  
Kevin: - “A Oásis geralmente está cheia [...]”  
Pesquisadora: - Muito bem. E essas partes que foram separadas? Elas realmente não pertencem ao diário?  
Kátia e Kevin: - Não.  
Pesquisadora: - Essa parte é de que tipo de texto?  
Kátia e Kevin: - Essa é da receita.  
Pesquisadora: - Faz parte do diário ou não?  
Kátia e Kevin: - Não  
Kevin: - Tira essa.  
Pesquisadora: - Muito bem! Tem que tirá-la. Então, o que eles fazem depois que jogam pingue-pongue.  
Kevin: - Tomam sorvete.  
Pesquisadora: - Excelente!  
(Diálogo de /05/2019)

Paulatinamente, as crianças aprenderam a conviver com os trechos de não-objeto/fenômeno de estudo, ao pensarem dialeticamente sobre o que enfocam como objeto. Acreditamos que as crianças foram auxiliadas a ver que existe um outro modo de pensar os objetos do conhecimento.

### Foto 9 – Resolução do desafio de montar a página do diário



Fonte: registros da pesquisadora.

Apesar de não informarmos as crianças, todas as duplas detectaram a presença dos trechos característicos do não-objeto em estudo e os retiraram da montagem da página de diário, como indicativo de que, se elas aprendem desde o início de sua escolarização a lidarem com as contradições e com os desafios, começam a pensar sobre o que está presente em seu não-objeto/fenômeno de estudo que torna seu objeto/fenômeno de estudo peculiar, ou seja, começam a pensar as peculiaridades de seu objeto/fenômeno de estudo, ao se aproximarem ainda mais de sua essência.

Os trechos compostos pelos elementos estranhos ao diário, além de ampliarem as discussões entre os pares, possibilitaram às crianças a certeza de conhecerem o gênero com o qual trabalhavam. Para o ser humano, uma contradição é um ativador do “pensar” e não da histeria (Ilyenkov, 2007), do pânico, expresso às vezes pelo choro, diante da dificuldade

encontrada por ela. Aprender com a presença de contradições, portanto, deve ser ensinado desde a infância, desde os primeiros passos da criança na ciência. “Aqui reside a única chave para a transformação da ‘didática’ com base no materialismo dialético, com base na dialética como lógica materialista e teoria do conhecimento” (ILYENKOV, 2007, p. 22, tradução nossa, aspas do autor<sup>112</sup>)

Caso contrário, toda conversa sobre essa “transformação” continuará sendo um desejo piedoso, uma frase vazia. Pois o “núcleo” da dialética, sem o qual não há dialética, é precisamente a “contradição” - o “motor” e a “mola mestra” do pensamento em desenvolvimento. (IYENKOV, 2007, p.22, tradução nossa, aspas do autor<sup>113</sup>)

A partir do trabalho com o objeto em movimento, consideramos suas contradições e aproveitamos as oportunidades de constatação de manifestações do não-objeto pelas crianças, buscamos, sempre que possível, inserir elementos estranhos ao gênero do enunciado em questão nos textos para as crianças aprenderem também a valorizar o seu conhecimento do que não é o objeto em estudo e para enfrentarem as contradições como uma constante nos objetos de estudo, e nas suas vidas e não como motivo para histeria, para pânico diante de dificuldades.

Ao observarmos o diálogo pós resolução do desafio, vemos que, nele, por meio da reflexão e do pensar, manifestado no diálogo inicial em duplas e nas respostas no momento da plenária, as crianças manifestam seus princípios de ação em busca de uma cronologia ou de uma lógica para organizarem a página do diário a partir da tentativa de dar continuidade ao assunto relatado nela, inicialmente sobre jogarem pingue-pongue e em seguida sobre as idas à sorveteria.

Pesquisadora: - Vamos conferir para ver como ficou a página do diário?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Como começa o diário?

Lucas: - “Sábado, dia vinte de junho de 1942”

Pesquisadora: – Por que começa assim?

Igor: - Porque é a data.

Pesquisadora: - Gente, o Igor disse certo. Se tiver data, o diário precisa começar por ela. E, então, o que vem na sequência?

Mariana: - “Querida Kitty”

Pesquisadora: - Isso. É como uma conversa, então ela está chamando o diário dela para conversar.

Mariana: - Com um amigo imaginário?

---

<sup>112</sup> Here lies the sole key to the transformation of “didactics” on the basis of dialectical materialism, on the basis of dialectics as the materialist logic and theory of knowledge.

<sup>113</sup> Otherwise, all talk of such a “transformation” will remain a pious wish, an empty phrase. For the “core” of dialectics, without which there is no dialectics, is precisely “contradiction”—the “motor” and “mainspring” of developing thinking.

Pesquisadora: - Isso. Como é o nome do diário da Anne?  
Mariana: - É Kitty.  
Pesquisadora: - E nesse momento ela o chama para conversar, para relatar as coisas de sua vida. O que vem agora?  
Kátia: - “Vou principiar já. [...]”  
Pesquisadora: - Isso mesmo. No momento em que ela escrevia, o que fazia?  
Mariana: - Estava em casa sozinha.  
Pesquisadora: - Onde estavam seus pais?  
Mariana: - Tinham saído.  
Pesquisadora: - E a sua irmã?  
Mariana: - Estava jogando pingue-pongue.  
Pesquisadora: E depois, o que aconteceu na sequência?  
Tina: - “Eu também tenho jogado um bocado [...]”  
Pesquisadora: - Por que vocês colocarem esse trecho?  
Kátia: - Porque ela contou que também jogava.  
Pesquisadora: - Além da Margot, ela também jogava pingue-pongue. E, agora, o que vem?  
Kátia: - “Nós, jogadores de pingue-pongue, adoramos sorvete, [...]”  
Pesquisadora: - Muito bem. O que acontece quando eles jogam? Eles sentem o quê?  
Igor: - Calor.  
Pesquisadora: - E o que eles querem tomar?  
Tina: - Sorvete.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. E o que vem agora?  
Kátia: - “Assim, ..., ao final do jogo, vamos todos para a sorveteria mais próxima — a Delphi ou a Oásis, onde são permitidos judeus.”  
Pesquisadora: - Ela está falando de sorvete agora, né?  
Tina: - Sim.  
Pesquisadora: - Quantas opções de sorveteria eles têm para escolherem?  
Kátia: - Duas.  
Pesquisadora: - Vocês sabem por quê?  
Mariana: - Eles não podiam ir em todas.  
Pesquisadora: - Eles têm apenas duas opções de sorveterias que permitiam judeus. E então, qual o próximo relato?  
Kátia: - “A Oásis geralmente está cheia, [...]”  
Pesquisadora: - Muito bem. Eles vão à sorveteria e quando chegam lá o que acontece?  
Mariana: - Encontram cavalheiros que dão muito sorvete para elas.  
Pesquisadora: - E agora?  
Lucas: - “Até amanhã”  
Pesquisadora: - Por que é esse trecho?  
Tina: - É a despedida.  
Pesquisadora: - Muito bem! A despedida vem no final. E depois?  
Mariana: - “Sua Anne”  
Pesquisadora: - Muito bem! Vocês estão de parabéns! Todos conseguiram montar a texto e se empenharam para isso.  
Kevin: - Ainda sobrou isso.

Pesquisadora: - Vocês perceberam que tinha trechos a mais?  
Kevin: - Eu percebi primeiro que ela. (Apontando para a Kátia- sua irmã)  
Pesquisadora: - Vocês sabem por que colocamos essas partes?  
Lucas: - Para confundir.  
Pesquisadora: - Queríamos saber se vocês sabiam o que pode ter em um diário e o que não pode ter em um diário.  
(Diálogo de 14 /05/2019)

No percurso percorrido pelas crianças até esse momento, elas adquirem o conhecimento teórico por meio das ações que envolvem uma abstração essencial do objeto de estudo pela via da análise, a elaboração de seu modelo e as possíveis transformações desse modelo para estudo das propriedades internas do objeto. Ao longo do processo de aquisição do conhecimento teórico, pela atividade de estudo, elas adquirem uma compreensão da realidade que vai além da visão superficial e aparente dos fatos e fenômenos dessa realidade, porque esse tipo de conhecimento implica, além do conteúdo de seu objeto de estudo o método para descobrir sua estrutura interna, suas propriedades essenciais que mostram o objeto em sua real forma de existência.

Conscientes de que a transformação do modelo possibilita a elaboração do conceito, tentamos auxiliar as crianças a elaborá-lo oralmente no diálogo a seguir.

Pesquisadora: - A Anne conta um fato do passado que ela havia jogado pingue-pongue e tomado muito sorvete e um fato de seu presente que todos haviam saído de sua casa naquele momento. O que mais eu posso colocar no desenvolvimento do diário, além das opiniões e dos fatos?  
Igor: - Diálogo.  
Pesquisadora: - Vocês se lembram de alguma parte com diálogo que nós estudamos aqui?  
Crianças: - Sim.  
Pesquisadora: - No diário de um Banana não tinha um diálogo?  
Igor: - Sim. O pai dele falava “Acorda” e ele “Puxa”.  
Pesquisadora: - E na parte do diário de Anne Frank não tinha um diálogo?  
Crianças: - Sim.  
Luan: - Ela perguntava quando eles tinham que mudar.  
Pesquisadora: - Para quem?  
Lucas: - Para o papai dela.  
Pesquisadora: - Sim. Eles teriam que se esconder. Assim, a gente viu que o desenvolvimento é parte em que...?  
Mariana: - A pessoa conta o que fez.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. As coisas que acontecem ou que aconteceram são relatadas.  
Kátia: - Conta os segredos.  
Pesquisadora: - Exato. E o que mais?

Igor: - Fala as opiniões.

Pesquisadora: - Então, conforme vocês disseram, no diário contamos as coisas que aconteceram, dizemos o que estamos sentindo, damos nossas opiniões. É isso?

Crianças: - É.

(Diálogo de 14/05/2019)

Ao considerarmos que a teoria da atividade de estudo define o conteúdo do ato de análise como a busca e identificação de “[...] uma relação geneticamente original dentro de uma área de objeto particular” (MAGKAEV, 2018, p. 294, tradução nossa<sup>114</sup>), propusemos esse processo, por meio do qual, a partir das três primeiras ações de estudo – análise do gênero do enunciado, modelação desse gênero e reflexão sobre as suas diversas manifestações as crianças foram levadas a escrever seu conceito de diário por meio de suas conclusões com base na análise do gênero do enunciado diário pessoal e da reflexão sobre suas manifestações tanto autênticas quanto modificadas pela presença de elementos estranhos em meio às várias manifestações desse gênero de enunciado oferecido a elas.

Um fato importante a ser mencionado está relacionado às particularidades dos momentos de representação (modelação) e de conceituação do objeto/fenômeno em estudo. Visto que “[...] o momento da conceituação supõe um distanciamento do momento da representação. Esse distanciamento, ao possibilitar a análise, possibilita também a elaboração de uma síntese em que o todo é agora percebido de modo a compreender suas relações mais significativas” (CURY, 2000, p. 25)

Em nosso caso, o momento da representação se deu com a elaboração do modelo e o momento do distanciamento da representação até a elaboração do conceito se deu com a ação de transformação do modelo, em que além de possibilitar o pensar sobre manifestações do não-objeto/fenômeno em estudo e a certeza do que seria esse conhecimento estudado, possibilitou o distanciamento necessário para a elaboração da síntese a ser materializada na conceituação desse objeto/fenômeno.

Após análise da página de diário pessoal com as crianças e, ainda, conscientes de que a totalidade real é o conjunto das determinações para que o concreto tenha um sentido, é preciso partir de suas determinações fundamentais, que no nosso caso de tratava do conteúdo do desenvolvimento no diário e suas relações como seus elementos superficiais, propusemos a elaboração do conceito de diário pelas crianças.

---

<sup>114</sup> [...] a genetically original relationship within a particular object area.

A proposição da elaboração do conceito se encontra no diálogo a seguir.

Pesquisadora: - O que percebemos que não pode faltar em uma página de diário?

Lucas: - Tem que ter o desenvolvimento.

Pesquisadora: - Isso, o desenvolvimento é o mais importante. Nele, as coisas que aconteceram são relatadas, os sentimentos e as opiniões são ditos. O que mais?

Mariana: - Podemos contar o que estamos pensando.

Valentina: - O que vamos fazer no dia.

Kevin: - Para contar de quem gosta.

Pesquisadora: - Como assim?

Kevin: - É segredo! Então, escreve no diário no nome da pessoa que gosta.

Pesquisadora: - Acho que entendi. Agora, eu tenho um desafio para vocês. Nesta folhinha aqui, vocês vão me responder - o que é um diário para vocês. Cada um vai responder a sua.

(Diálogo de 07/05/2019)

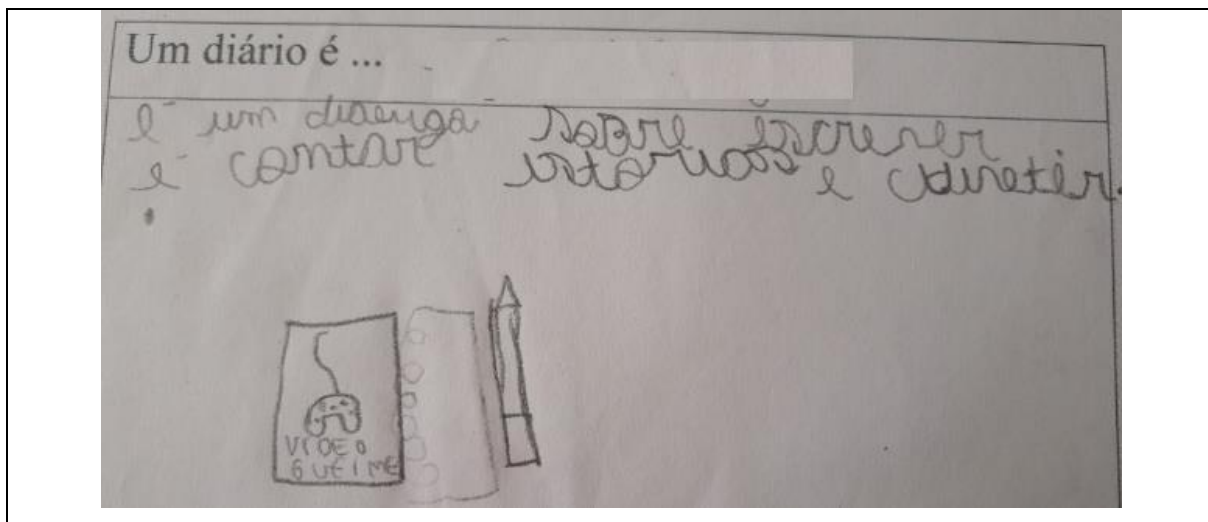
### Figura 17 – Desafio: Conceito de diário

Um diário é...

Fonte: registros da pesquisadora.

Seguem os conceitos de diário formulados pelas crianças:

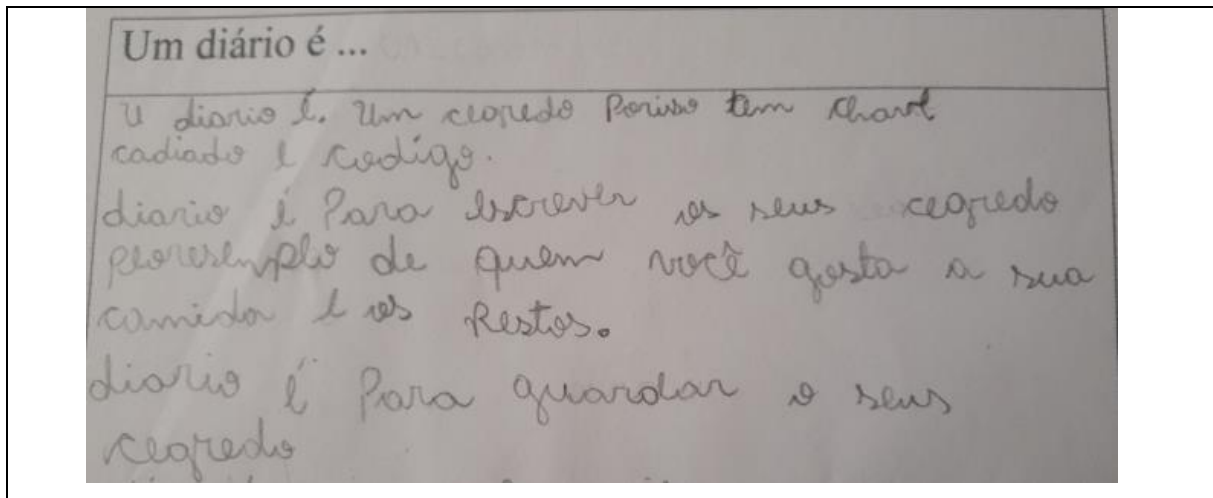
### Foto 10 – Conceito de diário de Igor



Fonte: registros da pesquisadora.

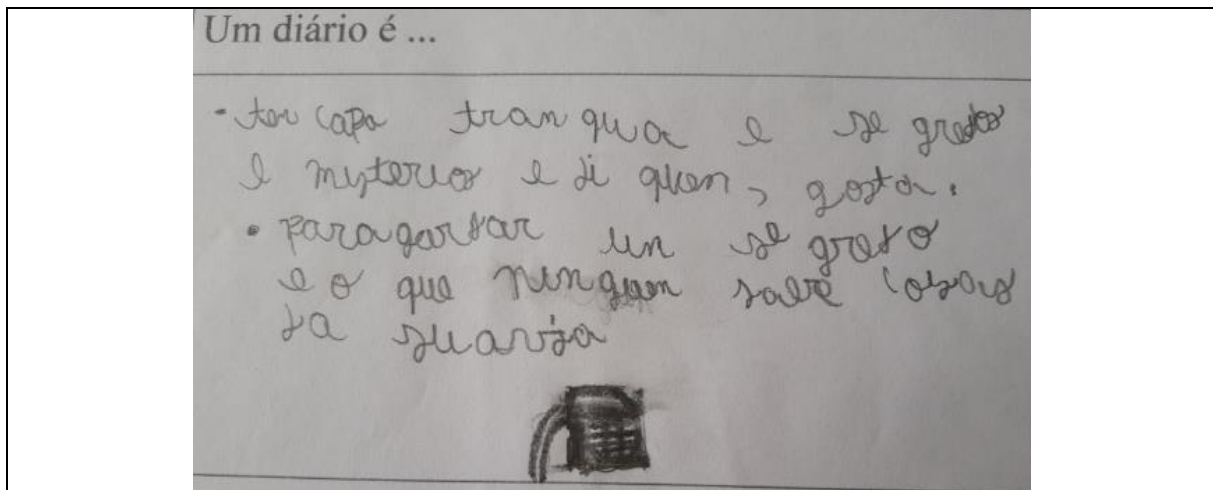


Foto 11 – Conceito de diário de Kátia



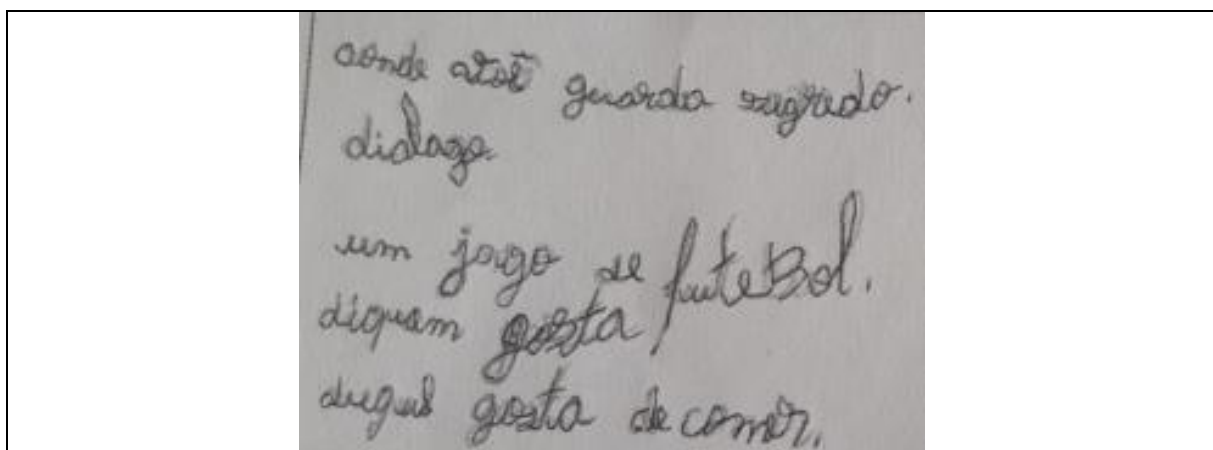
Fonte: registros da pesquisadora.

Foto 12 – Conceito de diário de Kevin



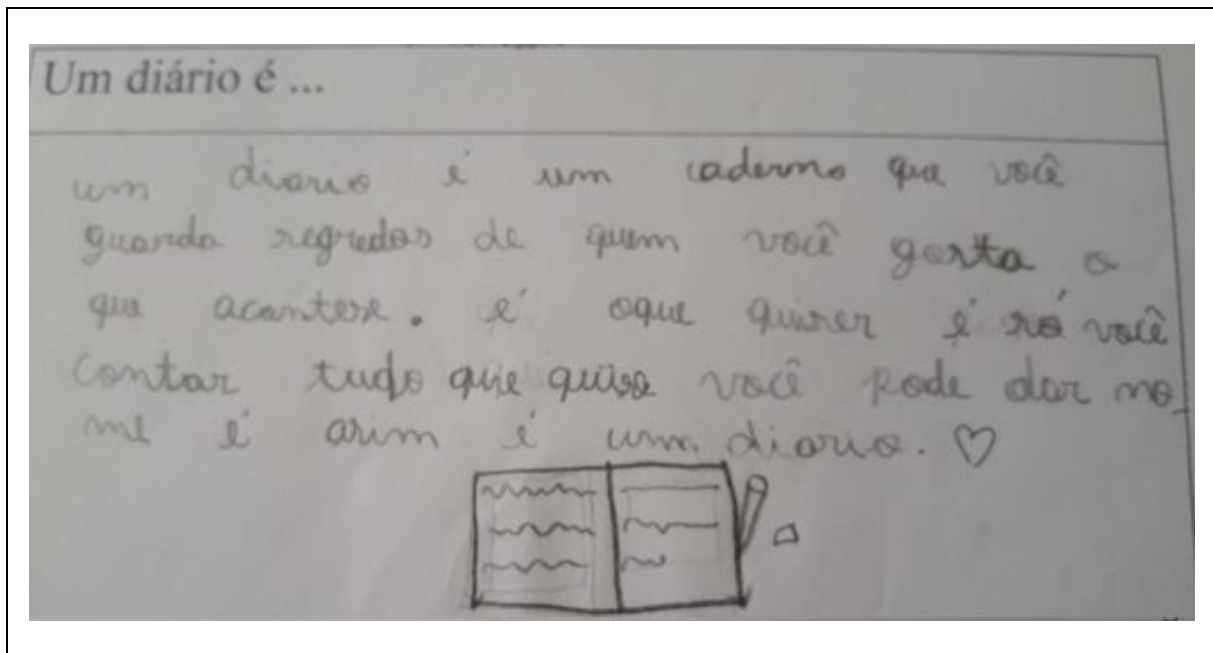
Fonte: registros da pesquisadora.

Foto 13 – Conceito de diário de Lucas



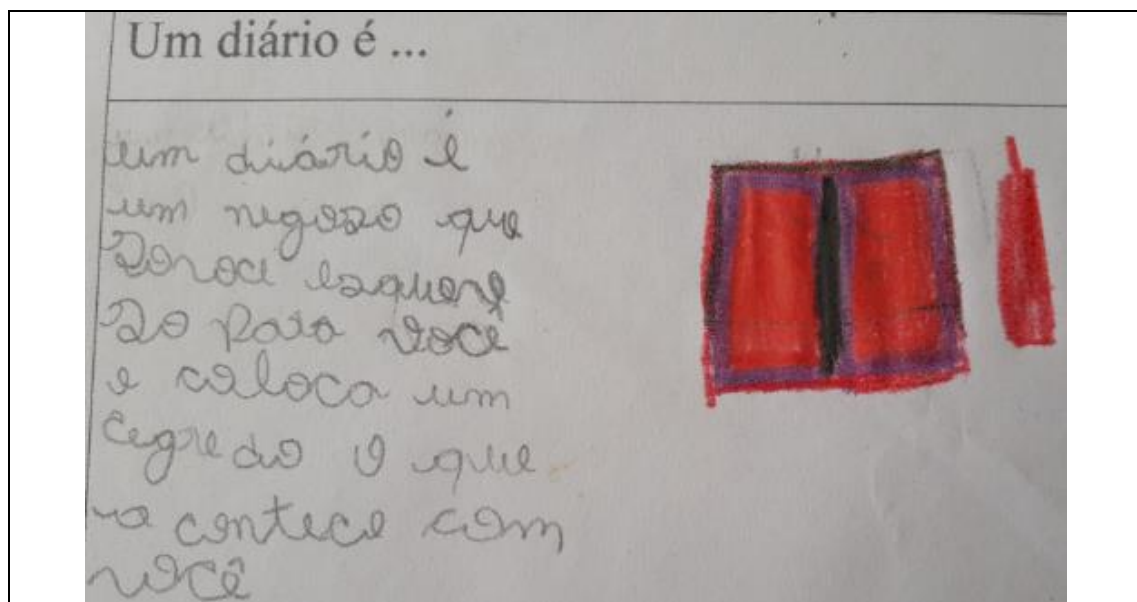
Fonte: registros da pesquisadora.

Foto 14 – Conceito de diário de Mariana



Fonte: registros da pesquisadora.

Foto 15 – Conceito de diário de Tina



Fonte: registros da pesquisadora.

Magkaev traduz o processo de elaboração do conceito por meio das palavras a seguir:

Em termos de sua origem e essência funcional, o pensamento não é o resultado de uma ação, mas a própria ação no momento de sua execução, um processo de “fazer uma ação”. E, em sua forma desenvolvida, funciona como um método reflexivo de ação que, ao transformar a realidade circundante, sujeita os fundamentos e as leis que governam a medição dessa realidade ao exame crítico e revisa sistematicamente os esquemas de transformações à medida que

as circunstâncias mudam. Ao mesmo tempo, uma “transformação de transformações” está ocorrendo: os indivíduos rejeitam seus próprios esquemas e métodos de ação. No curso de seu desenvolvimento funcional, os métodos reflexivos de ação se transformam em um mecanismo universal e construtivo para moldar as formas primárias pelas quais as pessoas se relacionam com a realidade. Construindo conexões internas entre várias formas de relações humanas e reconciliando-as e juntando-as umas às outras, o pensamento reflexivo cria uma harmonia interna entre elas. Em outras palavras, cria uma unidade e integridade da personalidade. (MAGKAEV, 2018, p. 296, tradução nossa, aspas do autor<sup>115</sup>).

Nesse processo de reprodução – criação, as crianças e os objetos são afetados pelas transformações do objeto de estudo, isto é, para satisfazer às necessidades daquele grupo ou daquela pessoa, com base nas possibilidades de manifestações práticas e de manifestações ideais do estado existente naquele objeto, as crianças o modificam para o estado necessário aos seus objetivos, e, assim, modificam também seu modo de pensar ao incorporarem esses novos conhecimentos a ele. Esse processo completa-se, durante a realização da quarta ação de estudo, na objetivação, pelas crianças, de uma criação textual a partir de seus desejos e necessidades de escrita.

### **3.1.5 Quarta ação de estudo: objetivação do objeto/fenômeno de estudo**

“A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra.”  
(Lev Semenovich Vigotski, 2001, p.107).

Após o estudo das propriedades internas do objeto, pela transformação do modelo envolvendo o conhecimento do não objeto/fenômeno em contraposição ao objeto/fenômeno em estudo, as crianças são levadas à quarta ação de estudo em que ocorre a dedução, por elas, de um conjunto de diferentes manifestações particulares relacionadas ao conceito do gênero do enunciado encontrado. Ao concretizar essas manifestações particulares do objeto estudado, elas

---

<sup>115</sup> In terms of its origin and functional essence, thinking is not the result of an action, but the action itself at the moment of its performance, a process of “doing a deed.” And, in its developed form it functions as a reflective method of action that, as it transforms surrounding reality, subjects the foundations and laws governing the measurement of this reality to critical examination and systematically reviews the schemata of transformations as circumstances change. At the same time, a “transformation of transformations” is taking place: individuals’ reject their own schemata and methods of action. In the course of their functional development, reflective methods of action turn into a universal and constructive mechanism for shaping the primary ways in which people relate to reality. By building internal connections between various forms of human relations and reconciling and joining them to one another, reflective thinking creates an internal harmony between them. In other words, it creates a personality’s unity and integrity.

demonstram ter assimilado um procedimento geral e ter desenvolvido uma capacidade de ação para lidar com o objeto/fenômeno estudado, ao materializá-lo em sua produção própria.

Levamos as crianças a conceituarem o gênero do enunciado estudado com base nos estudos de Mikhail Bakhtin (2006, 2016) e de Volóchinov (2013, 2017), que o conceituaram como meio para que as relações entre os usuários da linguagem se estabeleçam, ao se configurarem como mediadores de trocas sociais, vistos em sua instabilidade e considerando as múltiplas possibilidades de significação da palavra intercambiada por ele, uma vez que esses estudos são feitos com base na premissa de que

[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12, grifos do autor).

A linguagem é, então, concebida como um objeto social, e a interlocução, como um processo que promove por meio de enunciados passíveis de entendimento, numa determinada situação social, dependente da possibilidade de resposta dos seus interlocutores. Por esse motivo, as propostas de escrita de diferentes enunciados aos sujeitos da pesquisa embasaram-se nesse entendimento da linguagem como objeto social, ao objetivarem, por isso mesmo, a escrita em situações de interação com o outro – um interlocutor real – por meio do uso de suportes condizentes com os interesses das crianças e com a função dos tipos de enunciado que foram objetivados.

Desse modo, como havíamos combinado com as crianças no desafio lançado a elas no início – que se configurou como nossa tarefa de estudo –, elas fariam a objetivação de uma página de diário pessoal. Após a realização das três primeiras ações de estudo, as crianças demonstraram ter se apropriado do conceito de página de diário, ainda que de forma incipiente, ao se tornarem capazes, nesse percurso, de concretizar o procedimento geral para lidarem com esse novo conhecimento. Por esse caminho, o conhecimento superficial das crianças sobre a página de diário passou a ser o conhecimento de seu conceito.

Por conseguinte, os conhecimentos científicos e conceitos alcançados nesse processo são compreendidos apenas em conjunto com os meios de sua criação, ou seja, com a reprodução de sua essência unida à contribuição autoral de quem os objetiva, uma vez que tanto os novos conteúdos e princípios de ação sobre eles, quanto os seus conceitos são formados em uma determinada realidade. No processo de realização da atividade de estudo, “Quando as crianças já desenvolveram o modo geral de solução da tarefa de estudo pode se exigir delas que o apliquem no contexto de problemas particulares de natureza prática.” (DAVYDOV, 1988, p. 211).

Além disso, a análise do método generalizado de ação sobre o objeto de estudo revela o que e como cada grupo ou cada criança realmente pensa. Vale lembrar que

Os conceitos e conhecimentos “prontos” cumprem a função de ferramentas de signo/símbolo desenvolvidas para a aquisição humana de novos conhecimentos sob circunstâncias variáveis e novos meios de resolução de problemas. Eles revelam as possibilidades criativas do conhecimento já formado e as leis de seu funcionamento real. (MAGKAEV, 2018, p. 299, tradução nossa, aspas do autor<sup>116</sup>).

As crianças são levadas a compreender que apesar de criarem a partir da transformação dos conceitos, os conhecimentos formados ao longo da evolução da humanidade servem como a base sobre a qual os novos conhecimentos se formam e, ainda, por meio deles os novos modos de pensar se estabelecem, uma vez que eles possibilitam que sejam definidos a viabilidade, a validade, a aplicabilidade e a atualidade desses conteúdos para que eles possam ser modificados; e, ainda, por meio da análise, da modelação e da transformação desses conhecimentos, nas crianças são desenvolvidos novos métodos de ação e capacidades.

A criação de concepções ideais no pensamento das crianças muda fundamentalmente sua atitude em relação ao mundo circundante. Os objetos idealizados começam a cumprir a função de conhecimento dos objetos reais. Equipado com esta ferramenta para conhecer a realidade, o pensamento individual torna-se genuinamente reflexivo. (MAGKAEV, 2018, p. 301, tradução nossa<sup>117</sup>)

Nesse processo, além de desenvolverem suas capacidades autorais, as crianças potencializam suas capacidades de reflexão; ao conceberem a si mesmas como autoras, criam

---

<sup>116</sup> “Readymade” concepts and knowledge fulfill the function of developed sign/symbol tools for the human acquisition of new knowledge under changing circumstances and new means of problem solving. They reveal the creative possibilities of already formed knowledge and the laws of their real functioning.

<sup>117</sup> The appearance of ideal conceptions in children’s thinking fundamentally changes their attitude toward the surrounding world. Idealized objects begin to fulfill the function of knowledge of real objects. Equipped with this tool for knowing reality, individual thinking becomes genuinely reflective.

não apenas coisas socialmente necessárias, mas também engendram novas capacidades cognitivas, ao complexificarem seu modo de pensar. Ao criar seus enunciados, as crianças desenvolvem capacidades fundamentalmente humanas, pois criam e recriam objetos culturais – impossíveis de serem imitados – até mesmo por meio de parâmetros que vão desde a tentativa de cópia meticulosa até mesmo à criação com o uso recursos e ferramentas digitais.

Nessa transformação, o pensamento teórico, em forma de experimento mental, evidencia a mudança do objeto de estudo em seu movimento, ao identificar sua unidade lógica de transformação para ser concretizado em um objeto real e autoral, que encontra sua expressão no conceito original do objeto/fenômeno estudado. Esse conceito tem as características de uma contradição dialética porque o objeto nem é e nem está em um determinado estado, como nenhum estado do objeto se fixa no conceito original, mas em suas possibilidades de mudança – na dinâmica de sua transição.

Propusemos o desafio de objetivação do objeto/fenômeno de estudo, porque acreditamos que

O aluno é capaz de exercer influência transformadora sobre a experiência socialmente elaborada da atividade para criar novos meios de modos de sua implementação. Esse é o processo de transição da Atividade de Estudo para a atividade criativa e o estabelecimento da individualidade propriamente criadora. (DAVIDOV; MARKOVA, 2019, p. 205).

Diante dessas constatações, acreditamos que o desafio de criação autoral possibilitasse às crianças efetivarem os princípios de ação para a elaboração de uma página de diário. Retomamos nossa proposta, feita um mês antes, perguntando às crianças se desejavam iniciar a escrita de sua própria página de diário e orientando-as para que elas ficassem tranquilas em relação à forma de escrita, uma vez que algumas delas apresentavam dificuldades de escrever as palavras ortograficamente, e que ficassem à vontade para compartilhar ou não o conteúdo de seu enunciado. Enfatizamos a elas que mantivessem o foco no significado do que elas queriam relatar ao diário e que se preocupassem com a ortografia nas etapas finais de revisão do enunciado, que provavelmente ocorreriam em nossos próximos encontros. Segue o diálogo em que lançamos o desafio para elas escreverem suas primeiras versões das páginas de diário.

Pesquisadora: - Combinamos que hoje vocês iniciariam a elaboração de uma página do diário, não é?

Kátia: - Já estava pensando no que escrever.

Igor: - Já até sei o que vou dizer.

Pesquisadora: - Vocês podem começar contando alguma coisa interessante de seu final de semana.

Lucas: - Eu assisto TV.

Pesquisadora: - Pode contar isso ao seu diário, se achar interessante. O que vocês podem escrever no diário?

Igor: - O que vai acontecer.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Agora, vocês vão continuar esse desafio, planejando o que vão escrever de acordo com o que vocês quiserem contar.  
(Diálogo de 21/05/2019)

Essa atividade objetivou que as crianças se apropriassem do conceito diário pessoal como um gênero do enunciado, por meio das capacidades de análise, reflexão e planificação mental, para desenvolverem, nessa trajetória, em sua forma ainda incipiente, o pensamento teórico, a criatividade, a autonomia no pensar e no agir, o que resultou em sua capacidade para produzir seus enunciados de forma autoral.

Pesquisadora: - Está com alguma dificuldade para escrever, Tina?

Tina: - Não. Já estou terminando.

Pesquisadora: - O nome de seu diário é muito bonito.

Tina: Vou escrever do meu pai.

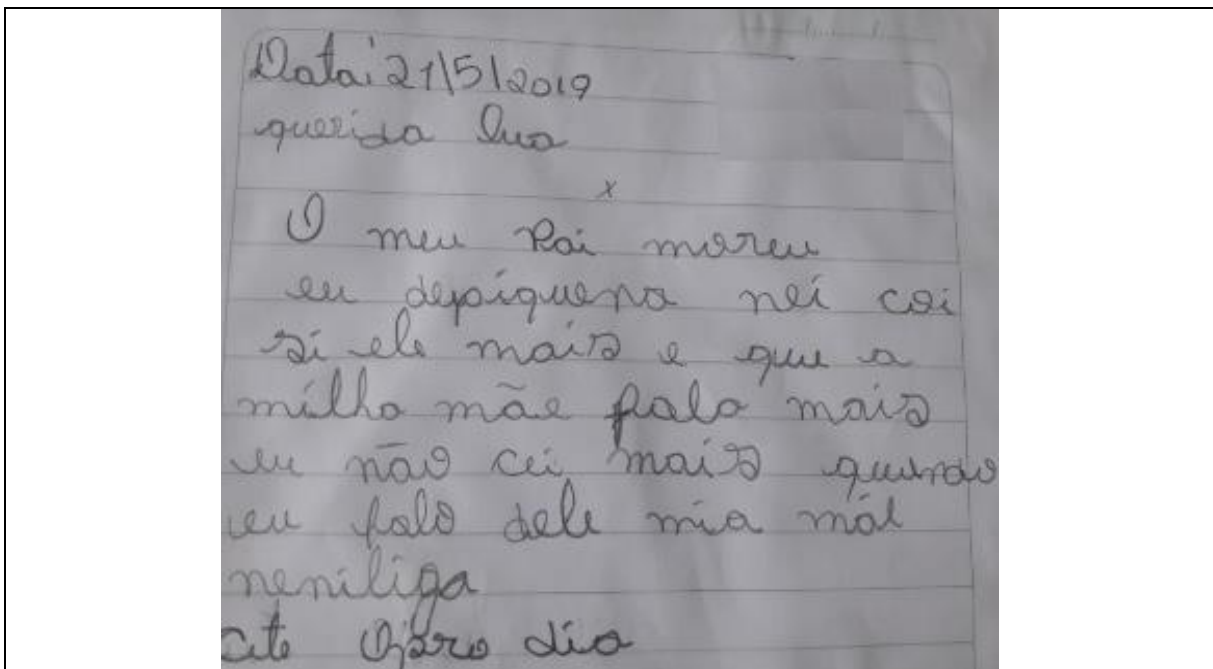
Pesquisadora: - É um segredo?

Tina: - Mais ou menos. Está aqui.

Pesquisadora: - Na próxima aulas vamos revisá-lo.

(Diálogo de 21/05/2019)

#### Foto 16 – Primeira versão da página de diário de Tina



Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - O que você contou para seu diário?

Kevin: - Do jogo.

Pesquisadora: - Você gosta de jogos?

Kevin: - Sim, do GTA. É um jogo do computador.

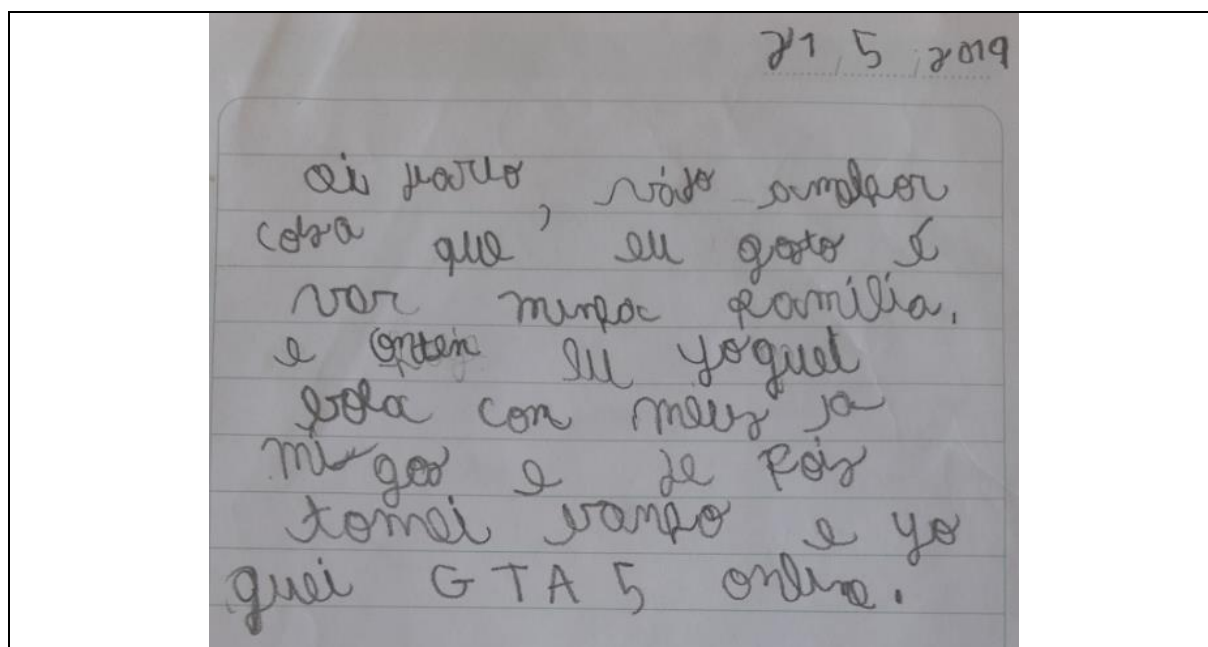
Pesquisadora: - Pelo visto, aqui tem um diálogo?

Kevin: - Sim, com minha irmã!

(Diálogo de 21/05/2019)

Durante o processo de elaboração da versão final, em diálogo com a pesquisadora, as crianças puderam refletir sobre o conteúdo de sua escrita, ao verificarem se não faltava nenhum elemento a acrescentar, bem como avaliar o resultado final de suas criações para ver se seus enunciados estavam próximos de serem endereçados a alguém, mesmo que esse alguém fosse elas mesmas.

**Foto 17 – Primeira versão da página de diário de Kevin**



Fonte: registros da pesquisadora.

Igor: - Já tá pronto. Ficou bom?

Pesquisadora: - Vou ler o seu texto. Quantos acontecimentos – a viagem, o carro novo... Depois de feliz não tem um ponto final?

Igor: - Sim.

Pesquisadora: - O que tem que mudar aqui?

Igor: - Não sei... A letra maiúscula no começo da frase.

Pesquisadora: - Sim. Aqui está perguntando?

Igor: - Sim.

Pesquisadora: - Tem que pôr qual ponto?

Igor: - De exclamação?

Pesquisadora: - Não, o ponto da pergunta é o ponto de interrogação. Aquele assim (fazendo o gesto com o dedo) com uma curvinha.

Igor: Tá bom.

Pesquisadora: - O porquê no final da pergunta tem acento circunflexo.

Igor: - Assim?

Pesquisadora: - Sim e ele é separado para fazer a pergunta.

Igor: - Agora, está certo?

Pesquisadora: - Aqui fica ir à igreja.

Igor: - Onde?

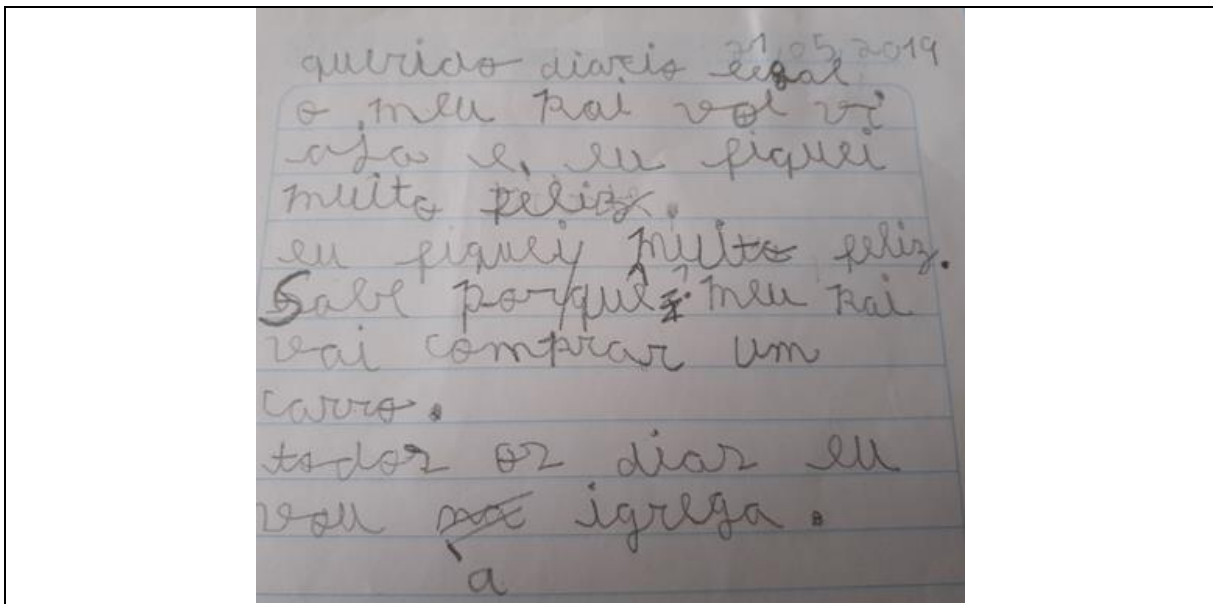
Pesquisadora: - Em vez desse “na”.



Igor: - Ok  
(Diálogo de 21/05/2019)

Na quarta ação de estudo as crianças escreveram seus próprios enunciados do gênero estudado, tendo em vista seus desejos e necessidades de escrita, ao exercitarem sua capacidade criadora autônoma para produzir, à sua maneira, as páginas de um diário pessoal, uma tarefa particular que reflete um aspecto essencial da atividade de estudo: sua ligação com o desenvolvimento do pensamento produtivo, ou criador, das crianças.

**Foto 18 – Primeira versão da página de diário de Igor**



Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora 1: - O nome do seu diário é Free Fire?

Lucas: - É.

Pesquisadora 1: - O que está escrito depois de “aí”?

Lucas: - Durmo.

Pesquisadora 1: - Você escreveu de vários dias?

Lucas: - Sim.

Pesquisadora 1: - Precisamos conferir a pontuação e a escrita de algumas palavras na semana que vem. Tudo bem?

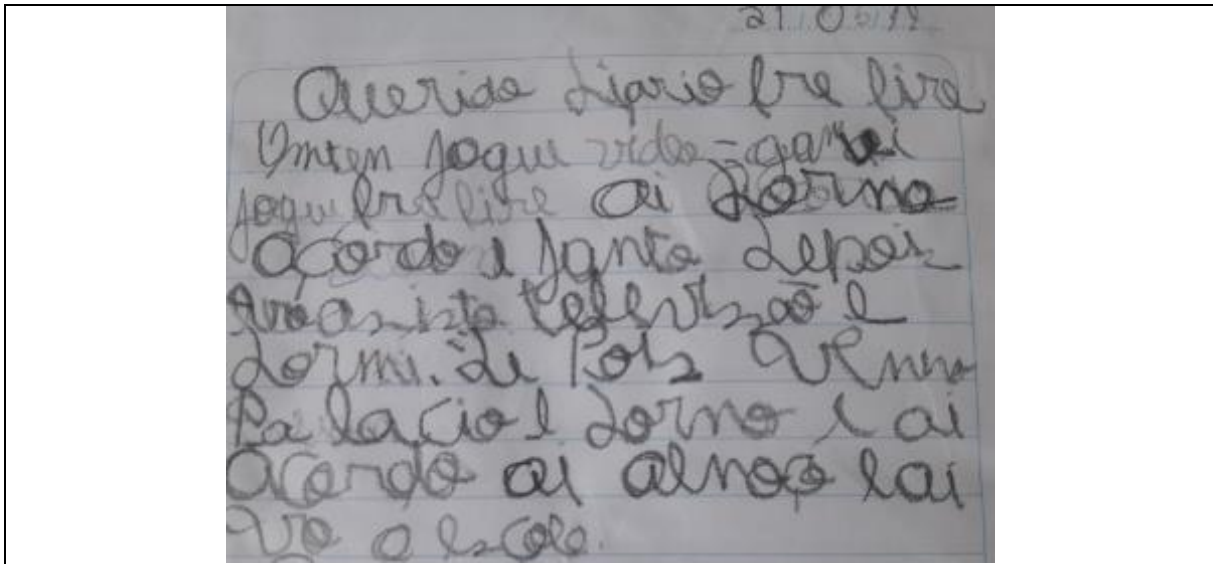
Lucas: - Ok.

(Diálogo de 21/05/2019)

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas para escrever, por estarem ainda em processo de apropriação da linguagem escrita, as crianças permaneceram motivadas até o final dessa etapa de elaboração verbal escrita. Um elemento motivador, nesse trabalho, pode ter sido a possibilidade de as crianças expressarem seus próprios interesses, gostos, preferências, isto é, os aspectos da subjetividade de cada uma delas.

A última etapa da criação dos enunciados foi sua revisão gramatical. Apesar de essa perspectiva de trabalho com a língua partir do conceito de gêneros do enunciado, não significa que ela não aborde o estudo dos elementos gramaticais que subjazem a sua elaboração. Eles são considerados, entretanto, como secundários em relação ao trabalho de produção escrita do enunciado, no sentido de que dão suporte à criação dos atos de escrita

**Foto 19 – Primeira versão da página de diário de Lucas**



Fonte: registros da pesquisadora.

Kátia: - Já terminei.

Pesquisadora: - O que está contando ao diário?

Kátia: - Um dia que fui na cidade.

Pesquisadora: - Com toda sua família?

Kátia: - Sim. Foi engraçado.

Pesquisadora: - Esse modo de dizer – “um dia” é das narrativas e não de relatos. Poderia acrescentar o dia ou ser mais específica ao colocar o dia e dizer “ontem” ou “antes de ontem” por exemplo.

Kátia: - Vou fazer outro diferente.

Pesquisadora: - Depois de óculos tem um ponto final que você esqueceu.

Kátia: - Tá.

Pesquisadora 1: - Porque começa outra ideia, não é?

Kátia: - É. Ele vai escolher os óculos na loja.

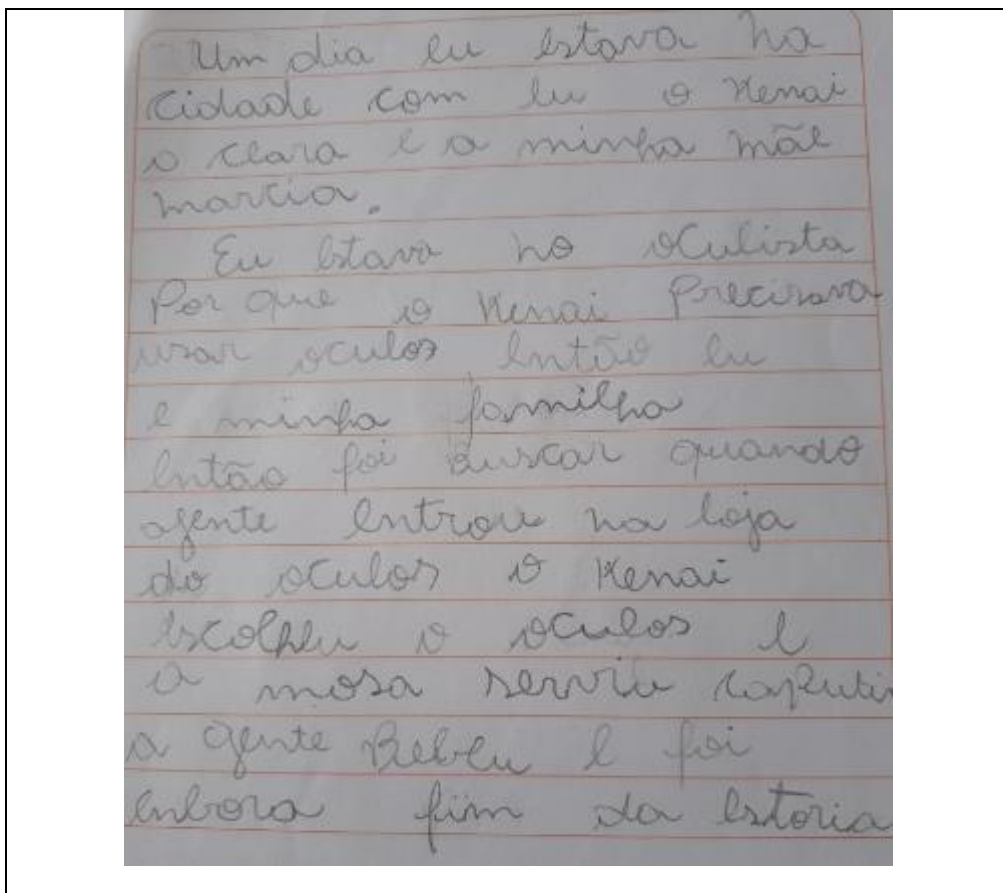
(Diálogo de 21/05/2019)

Observamos nas objetivações das crianças que a grande maioria delas se inseriu em atividade: encontravam-se concentradas naquilo que faziam, demonstrando terem atribuído sentido vital ao que realizavam. Elas objetivavam o que haviam aprendido nas ações de estudo anteriores com propriedade em relação aos elementos essenciais da página de diário, demonstrada tanto nas versões iniciais do diário quanto nos poucos diálogos que estabelecemos

durante os processos de criação e de revisão desses enunciados, apesar da barreira de falta de conhecimentos linguísticos manifestada por algumas das crianças.

Diante da necessidade de possibilitar o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças para que elas pudessem vivenciar ações educativas mais emancipatórias, enfatizamos processos de ensino e de aprendizagem da linguagem materna realizados em contexto próprio da vida dos sujeitos. A relação entre esses processos concretizou-se por meio de estratégias que contemplaram o estudo, a reflexão e a análise das informações, permitindo-lhes aliar o conhecimento adquirido por meio dos estudos às capacidades que lhes possibilitassem ser cidadãos participativos na sociedade contemporânea.

#### Foto 20 – Primeira versão da página de diário de Kátia



Fonte: registros da pesquisadora.

Kátia deixou de seguir o modelo elaborado para esse gênero do enunciado nesta versão e em sua próxima tentativa. Nessa versão seu modo de contar tem um início característico de uma narrativa em não de um relato.

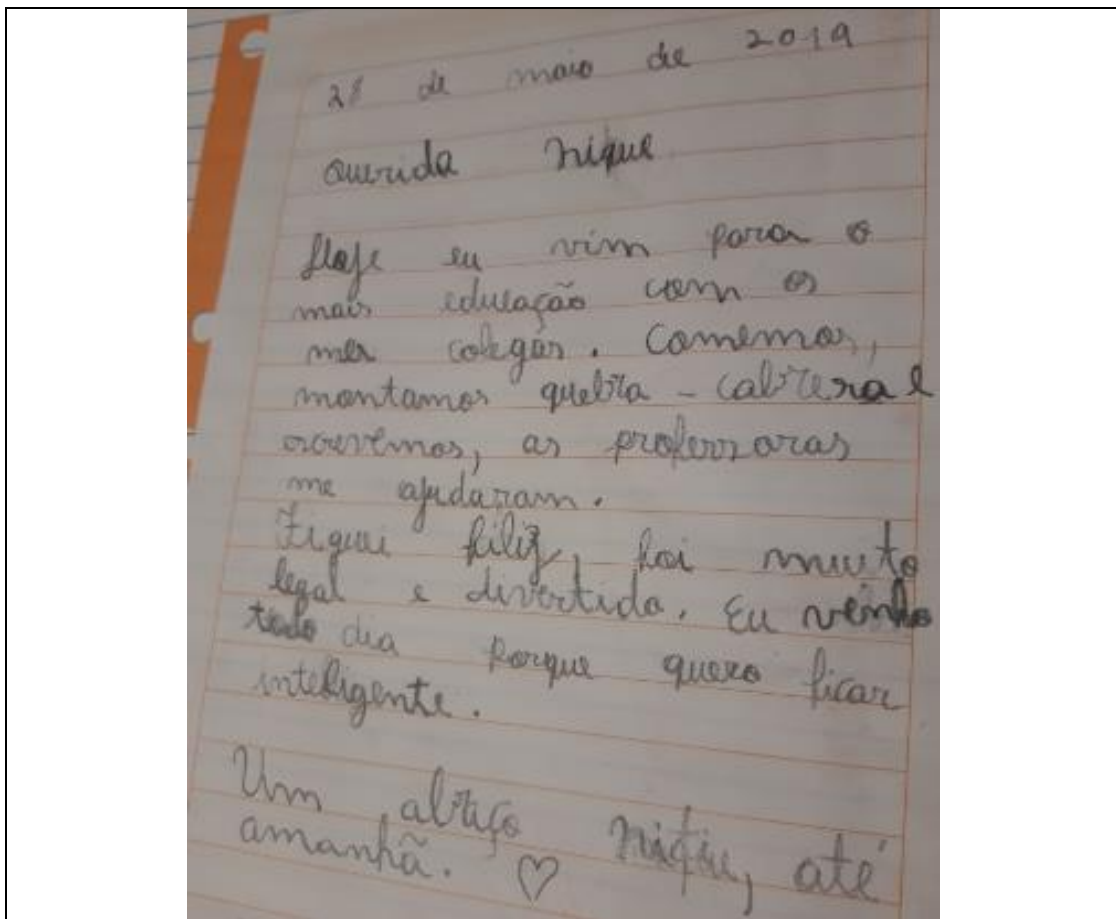
Mariana: - Meu diário chama Nique.

Pesquisadora: - É mesmo! Um belo nome.  
Mariana: - Estou contando de hoje.  
Pesquisadora: - Vocês montaram quebra-cabeça?  
Mariana: - Sim. Antes de vocês chegarem.  
Pesquisadora: - Ficou muito bom seu texto.  
Mariana: - Está certo?  
Pesquisadora: - Sim, só tem que arrumar a palavra “cabeça”.  
(Diálogo de 28/05/2019)

Com esse trabalho, aprenderam não só a grafar seus sentimentos e anseios, mas também a usar os gêneros do enunciado nas suas funções adequadas e a pensar sobre o seu uso, uma vez que vivenciaram os atos de escrita em suas reais possibilidades de trocas verbais com o outro e também refletiram sobre as especificidades que os caracterizam: seu conteúdo (temático), seu estilo de linguagem e sua construção composicional (BAKHTIN, 2016).

A participação ativa das crianças na elaboração de seus enunciados mudou suas concepções sobre os atos de escrita, pois eles passaram a vê-los como necessários para a vida e como exercício de autoria, não mais como exercícios de cópia destituídos de sentido.

#### Foto 21 – Primeira versão da página de diário de Mariana



Fonte: registros da pesquisadora.

Com exceção de Mariana que elaborou seu texto no dia 28 de maio, as outras crianças elaboraram suas primeiras versões das páginas de diário no dia 21 de maio.

Durante o processo de produção dos enunciados, já nas primeiras versões, as crianças forneceram indícios de que expressavam algo sobre si mesmas e que isso tinha um sentido positivo para elas. Evidência disso pode ser encontrada no conteúdo dos relatos de duas crianças que expressaram fatos de importância vital para elas: Tina revela um problema pessoal que a afeta, e Mariana relata o valor que tem em sua vida a participação em projeto mantido pela escola.

Ressaltamos que as revisões e as adequações linguísticas, como todo processo real de escrita, devem ser vivenciadas no final, uma vez que outros elementos essenciais como a situação de troca verbal em curso, o conteúdo a ser dito e o conhecimento dos gêneros do enunciado devem ser a preocupação inicial no processo de criação verbal.

Desse modo, ressaltamos que o ato de criação verbal se torna possível apenas quando as crianças estão em atividade<sup>118</sup>, pois ao estar em atividade, as crianças se apropriam dos novos conhecimentos, aprendem a agir no mundo, participam de seu entorno, objetivam os conhecimentos apropriados, criam a partir de suas descobertas; e, simultânea e conseqüentemente, se transformam.

Sobre a articulação dos processos de apropriação e de objetivação, enfatizamos que no processo de humanização por meio do qual as novas gerações se tornam sujeitos culturais a partir de suas relações com as gerações anteriores, são materializados processos articulados de apropriação e objetivação, ou seja, só há aprendizagem impulsionadora do desenvolvimento de capacidades humanas, se o conteúdo dessa aprendizagem da criança, do qual ela se apropriou, for expresso por ela de alguma maneira em um processo de objetivação. Essa expressão dos objetos e dos fenômenos apropriados pelas crianças precisa ser cultivada ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, pois, ao estimular a expressão das crianças, provocaremos, ao mesmo tempo, a expressão daquilo que foi aprendido, assimilado, apropriado por elas, criando melhores condições para seu processo de humanização. (MILLER & MELLO, 2008).

Em síntese, ao experienciar o estar em atividade, a criança expõe suas necessidades de conhecimento, traz elementos de sua história para compô-lo, realiza as tarefas de estudo, busca

---

<sup>118</sup> Sobre o conceito de atividade, Leontiev afirma que “não são todos os processos que podem ser chamados atividade; por esse conceito designamos apenas aqueles processos que realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo”. (LEONTIEV, 1978, p.189).

ajuda do professor e dos seus pares e, assim, estabelece as bases de uma aprendizagem cooperativa. Significa que a criança sabe o que faz e se motiva a fazê-lo em busca de um resultado para aquilo que realiza. Dito de outra maneira, “[...] significa que a criança precisa ser envolvida no processo, fazer parte das decisões tomadas na sala, estar envolvida nas tarefas propostas na sala e no que acontece na sala e na vida da escola.” (MILLER & MELLO, 2008, p. 47).

Dessa maneira, para encontrar-se em atividade é necessário que o sujeito esteja consciente do conteúdo em enfoque; para isso deve ter um motivo, vindo de uma necessidade, ligada ao fim imediato da sua ação. Em outros termos, para que o conteúdo seja objeto da consciência do sujeito, é preciso que ocupe em sua atividade o lugar estrutural de um fim imediato de sua ação e entre na relação correspondente ao motivo dessa atividade. Segundo Leontiev (1978, p. 189) “[...] esse princípio é válido para a atividade externa e interna, à prática e à teórica.” Por sua vez, o processo de tomada de consciência não é relacionado apenas à forma, mas também é rico em conteúdo e orienta-se a uma finalidade vinculada a uma ação.

Lembramos ainda que propusemos desafios para as crianças, que muitas vezes vão precisar de ajuda para conseguir realizá-los, por pensarmos justamente nas suas possibilidades de desenvolvimento, abertas pela criação de novas zonas de aprendizagem a cada novo desafio vencido, ainda que com ajuda, pelas crianças.

Sobre isso nos respaldamos em Vigotski (2000, p. 336) ao afirmar que

[...] toda matéria de ensino exige mais do que a criança pode dar hoje, ou seja, na escola a criança desenvolve uma atividade que a obriga a colocar-se acima de si mesma. Isto sempre se refere a um sadio ensino escolar. A criança começa a aprender a escrever quando ainda não possui todas as funções que lhe assegurem a linguagem escrita. É precisamente por isso que a aprendizagem da escrita desencadeia e conduz o desenvolvimento dessas funções. (VIGOTSKI, 2000a, p.336)

Desse modo, pode ser considerado um bom ensino aquele que se adianta ao desenvolvimento. Em condições contrárias, seria completamente estéril ensinar à criança o que ela não tem condições de aprender ou ensinar o que ela já sabe. Para Vigotski (2000a), o caminho da criança até o objeto se dá pela linguagem por meio das trocas verbais com seus interlocutores com mais experiência; uma vez que as *funções psíquicas superiores* aparecem duas vezes no percurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais – como *funções interpíquicas*; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento das crianças – como *funções intrapsíquicas*.

Desse modo, a aprendizagem não tem um fim em si mesma, mas ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento; por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam, na criança, funções psíquicas superiores. A aprendizagem é fonte de desenvolvimento que ativa os inúmeros processos que não se desenvolveriam por si só.

Na zona de desenvolvimento proximal, o papel da aprendizagem é o de fonte de desenvolvimento que orienta e estimula os processos internos, já que o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o processo da aprendizagem, que cria a *zona de desenvolvimento iminente*. (LURIA, 2006, grifos do autor).

Vigotski entende a atividade como a categoria central de sua fundamentação filosófica. É a partir dessa atividade que o homem busca satisfazer não só suas necessidades biológicas, mas também as necessidades que ele cria ao longo de seu processo de desenvolvimento, porque para poder concretizar sua atividade, o homem precisa apropriar-se do que outros já criaram. Ao objetivar-se, cria sempre novas necessidades e, conseqüentemente, novos instrumentos, novas técnicas e, de igual modo, novos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, criando, assim, a cultura.

Em um processo contínuo e ininterrupto de apropriação e objetivação, as necessidades humanas são geradas, ao se transformarem em outras necessidades cada vez mais elaboradas, que constituirão a universalização do homem. “Nesse processo, cada indivíduo contribui com sua atividade para a construção da cultura humana.” (OLIVEIRA, 2006, p. 11).

Em síntese, ao conceber a relação entre indivíduo e sociedade como uma unidade indissolúvel, Vigotski muda o modo de ver a aprendizagem e volta-se contra o ensino compartimentado, presente na sociedade de classes, ao argumentar que ele decorre de condicionantes sociais advindas das relações de produção que servem aos interesses de uma determinada classe em detrimento das outras ao impor ao indivíduo uma atividade humana alienada, produtora da cisão entre homem e sociedade.

Para que não haja essa cisão entre a criança e a sociedade, a educação formal pode contribuir com o ensino que leve em conta as suas necessidades, não apenas porque ela é um elemento essencial na estrutura da atividade humana, mas também porque, ao transformá-la em um motivo para o estudo, as crianças se inserem em atividade de estudo, e, assim, vivenciam um processo não-alienado de aprendizagem.

Entretanto, vale lembrar que antes da formação das necessidades está o desejo, que é um elemento “essencial na estrutura interdisciplinar da atividade que pode vir de qualquer

ciência humana” (DAVIDOV, 1999b, p. 41, tradução nossa<sup>119</sup>). Davidov (1996, 1999b) acreditava que as crianças conseguiriam ser inseridas em atividades com a ajuda de uma equipe interdisciplinar que envolveria profissionais de muitas áreas ligadas à educação e ao desenvolvimento humano. Para o autor,

Um desejo é a base central de uma necessidade. No que diz respeito às necessidades biológicas, ou humanas orgânicas – e o fato é clinicamente comprovado – existem doenças mentais em pessoas que negam comer alimentos. Há casos de certas pessoas que teriam morrido se não recebessem nutrição artificial porque qualquer alimento causava não apenas aversão, mas vários tipos de excreções. Existe uma necessidade nutricional, mas existe um desejo corporal de substâncias orgânicas! O problema é encontrar a maneira pela qual o desejo geralmente é transformado em uma necessidade orgânica correspondente. (DAVIDOV, 1999b, p. 41, tradução nossa<sup>120</sup>)

O autor afirma que nada pode ser dito sobre atividade a menos que se entenda o desejo espiritual ou orgânico, abarcador das manifestações emocionais, e como ele se transforma em necessidade, porque “[...] a atividade integral é baseada no desejo, na necessidade e na emoção em suas múltiplas facetas” (DAVIDOV, 1999b, p. 46, tradução nossa<sup>121</sup>), e acrescenta: “Eu acredito que o desejo pode ser considerado como um elemento da estrutura da atividade.” (DAVIDOV, 1999b, p. 41, tradução nossa<sup>122</sup>).

A partir considerações de Davidov sobre a importância do desejo para a formação da necessidade, acreditamos que a escolha dos gêneros do enunciado ou de qualquer conteúdo da atividade de estudo a serem trabalhados com as crianças deve levar em conta tal elemento para que não se ofereçam estudos sobre objetos de interesse apenas do professor e para que as crianças ao estudarem o que realmente desejam, conseqüentemente, consigam, por meio desse processo, transformar suas capacidades humanas em capacidades humanas ainda mais desenvolvidas por meio da atividade de estudo.

De acordo com Davidov (1998), as emoções não podiam ser separadas das necessidades, pois essas se mostram através de manifestações emocionais.  
[...]

---

<sup>119</sup> [...] essential in the interdisciplinary structure of activity which can come into any human science.

<sup>120</sup> A desire is a core basis of a need. As far as biological, or human organic, needs are concerned - and the fact is medically established - there are mental diseases in with persons deny to eat food. There are cases of certain people who would have died if they were not given artificial nutrition because any food caused not only aversion but various kinds of excretions. There is nutritional need but there is a bodily desire of organic substances! The problem is to find the way that desire is usually transformed into a corresponding organic need.

<sup>121</sup> [...] that integral activity is based on desire, need and emotion in their many-sidedness.

<sup>122</sup> I believe that will can be considered as an element of the structure of the activity.



Para Davidov, o que acontece é que a ação surge a partir da necessidade e esta, por sua vez baseia-se em desejos. As ações, voltadas para a resolução de uma dada tarefa, surgem a partir dos motivos existentes. Por outro lado, os motivos representam uma concretização das necessidades [...]. (PUENTES, 2019, p. 120-121).

Na quarta ação de estudo, em que é prevista a construção de um sistema de tarefas particulares, as crianças elaboraram suas próprias páginas de diário, ao materializarem sua criação verbal, consoante seus motivos e objetivos a atingir com tal ação: contar fatos de sua vida e expressar seus sentimentos, suas opiniões, etc., com base nas abstrações e nas generalizações realizadas nas ações de estudo anteriores para a resolução do desafio proposto na tarefa de estudo - a criação de uma página de diário. Nessa ação, as crianças não apenas solucionam a tarefa de estudo, mas também convertem o conceito apropriado na criação de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral, apropriado ao longo das ações de estudo.

Mediante a realização das quatro ações de estudo já expostas, as crianças descobrem

[...] as condições de surgimento do conceito que eles vão assimilando (para quê e como se separa seu conteúdo, por quê e em quê se fixa este, em que casos particulares se manifesta depois). É como se os próprios escolares construíssem o conceito, ainda que sob a direção sistemática do professor (ao mesmo tempo, o caráter dessa direção muda paulatinamente e cresce, também paulatinamente, o grau de autonomia do escolar). (DAVÍDOV, 1988, p. 183-184, tradução nossa<sup>123</sup>).

Nessa proposta de atividade, a criança apropria-se não apenas dos modos de ação para a solução das tarefas, mas vai além ao apropriar-se de princípios de ação; a realização da tarefa de estudo leva a criança, ao longo do processo de formação da atividade de estudo, a superar, por incorporação, os modos de ação, ao dominar os princípios de ação, pelos quais pode exercer sua capacidade criativa na solução do problema posto pela tarefa para tornar-se, com isso, o sujeito de sua atividade. Isso é possível porque a apropriação dos conhecimentos teóricos, que caracterizam os conteúdos da atividade de estudo, supõe a formação de abstrações e generalizações substanciais, que são a base do pensamento produtivo, ou criativo.

No decorrer da quarta ação de estudo, o trabalho de criação de páginas de diário foi determinado pelas necessidades comunicativas das crianças: as questões sobre a língua em seu funcionamento autêntico, as relações entre as variantes linguísticas, as relações entre fala e

---

<sup>123</sup> [...] las condiciones para la emergencia del concepto que están asimilando (para qué y cómo se separa su contenido, por qué y en qué se fija, en qué casos particulares se manifiesta posteriormente). Es como si los propios estudiantes construyeran el concepto, aunque bajo la dirección sistemática del profesor (al mismo tiempo, el carácter de esta dirección cambia gradualmente y el grado de autonomía del estudiante crece gradualmente).

escrita, as estratégias de escrita, a organização das intenções enunciativas, a exploração do vocabulário, o funcionamento das categorias gramaticais, entre outras. Essa direção dada ao ensino de língua conduz ao desenvolvimento de capacidades de criação autoral, pois entende que o sujeito, que se inscreve na história e na língua, ocupa um lugar no discurso determinado pela relação com o outro (MARCUSCHI, 2008).

Essa forma de trabalho revelou-se ser mais motivadora para a criança, que, ao construir o conceito dos enunciados, ao pensar em suas formas relativamente estáveis, percebe a totalidade da criação verbal, faz previsões sobre o seu conteúdo, reflete para escolher o estilo de linguagem a ser utilizado e toma consciência da construção composicional do enunciado a ser elaborado e cria com sucesso seus atos de escrita.

O trabalho com a criação de enunciados, tal como foi focalizado no experimento aqui relatado, não abarca todo o conteúdo e toda a complexidade que o processo de formação da atividade de estudo nas crianças exige, porém é uma parte integrante dele e coopera na obtenção do objetivo principal da atividade de estudo, qual seja, o da transformação qualitativa do próprio sujeito que a realiza.

### **3.1.6 Checagem dos elementos do diário e avaliação da conduta autora pelas crianças**

“Autoconsciência exige reflexão na autodeterminação de seus enfrentamentos interiores e seus meios de marcar os limites entre o ‘eu’ e o ‘não eu’” (DAVYDOV et al, 2014, p.106 <sup>124</sup>).

A quinta ação de estudo - a ação de controle - prevê “[...] a correspondência de outras ações de estudo às condições e exigências da área de estudo” (DAVÍDOV, 1988, p.184), para manter a integralidade operacional de todas as ações envolvidas na resolução da tarefa, ao possibilitar que sua execução ocorra de forma adequada.

Inicialmente, quando o trabalho é realizado coletivamente, as operações de controle das ações são propostas pelo professor e realizadas sob a orientação mais próxima dele. À medida que as crianças avançam no domínio de um modo de proceder para o estudo dos conteúdos, elas ganham independência não só para realizar as ações, mas também para planejar e controlar a sua implementação por meio das ações de estudo.

Do mesmo modo, a sexta ação de estudo – a avaliação, realizada em estreita relação com a ação de controle, é também desenvolvida ao longo do processo de formação da atividade

---

<sup>124</sup> Self-awareness requires reflection on the self-determination of your inner struggles and your means of marking the boundaries between “me” and “not me”.

de estudo. Ela deve propor um momento de reflexão para que a atenção das crianças seja dirigida ao conteúdo das próprias ações e ao exame dos seus fundamentos em relação ao resultado exigido pela tarefa, para determinar em que medida as crianças se apropriaram do procedimento geral de solução da tarefa de estudo e em que medida o resultado de suas ações corresponde ao objetivo do estudo.

É nessa ação, portanto, que as crianças devem perceber se realmente concretizaram ou não determinada tarefa de estudo de acordo com o objetivo que se propuseram a atingir. Da mesma forma que a ação de controle, a ação de avaliação, ao longo do processo de formação da atividade de estudo, é realizada pelas crianças, em estágios mais avançados, de forma autônoma, de modo que elas podem ser capazes de estabelecer para si próprias uma nova tarefa de estudo, bem como avaliá-la ao seu término.

O cumprimento das ações de controle e de avaliação supõe que a atenção dos escolares esteja dirigida ao conteúdo das ações da tarefa, ao exame de seus fundamentos, de seu modo operacional, do ponto de vista da correspondência com o resultado exigido pela tarefa. Esse exame dos fundamentos das próprias ações feito pelas crianças, chamado reflexão, estabelece a condição essencial para que essas ações se estruturam ou para que se modifiquem (DAVÍDOV, 1988).

Em nosso experimento didático-formativo, dado que para as crianças nele envolvidas essa era uma forma de abordagem do processo de aprendizagem pouco familiar, decidimos focalizar as ações próprias da tarefa de estudo composta pelas quatro primeiras ações da atividade de estudo. No contexto do experimento, as ações e as operações de controle e de avaliação do trabalho realizado durante a tarefa de estudo não foram objeto de nosso trabalho com as crianças que dele participaram. Elas foram experimentadas pelas crianças em consonância com o próprio movimento das ações que realizavam sob a orientação mais próxima do professor durante o cumprimento da tarefa de estudo.

Apesar disso, fizemos com as crianças uma revisão textual, efetivada por elas sob a nossa orientação, que funcionou como um momento de avaliação do produto resultante da realização da tarefa em um aspecto que costuma ser objeto de perguntas constantes quando elas fazem uma criação enunciativa: como se escreve tal palavra? Outras questões relativas à elaboração do enunciado em termos de seu pertencimento a um determinado gênero, foram resolvidas durante a realização da tarefa de estudo.

Como não dispúnhamos, nesse momento da realização da tarefa, de computadores para que as crianças pudessem digitar sua produção e, ao utilizamos os recursos do dispositivo, fazer

a correção ortográfica, a proposta de trabalho foi, a partir de uma lista impressa de palavras retiradas da versão inicial das produções das crianças<sup>125</sup>, fazer a revisão dos textos elaborados, o que serviria como uma forma de avaliação de sua própria produção feita com certo grau de autonomia, pois eles precisariam consultar a listagem e corrigir, eles mesmos, as inadequações ortográficas, sem depender da resposta direta do pesquisador, embora pudessem contar com um interlocutor real para auxiliá-las nessa ação, como mostra o diálogo que segue:

Pesquisadora: - Vocês vão receber uma lista de palavras para fazer a correção. Está bem? Podem fazer isso em duplas. Assim cada um ajuda o outro a ler a página de diário e arrumar as palavras. Pode ser?

Crianças: - Sim.

Lucas: - Com a lista?

Pesquisadora: - Isso mesmo. Você procura a palavra de seu texto na lista e arruma a palavra como está nela. Entendeu?

Lucas: - Entendi. Vejo se tem essa palavra aqui? (apontando para seu texto)

Pesquisadora: - E se tiver a palavra?

Lucas: - Arrumo aqui?

Pesquisadora: - Onde?

Lucas: - No texto.

(Diálogo de 28/05/2019).

---

<sup>125</sup> Optamos por manter a busca pela correção ortográfica das palavras no plano da grafia, sem tentar envolvê-la equivocadamente o plano da oralidade, ao descartar a aparente relação entre escrita e oralidade – que ilude o investigador ingênuo e o professor pouco atento a conceber essas duas criações culturais – como um processo pelo qual a primeira espelha a segunda, tanto na relação entre seus elementos e unidades, quanto na relação entre estrutura e função. A essência dessas linguagens revela distanciamento e independência entre elas em seus traços materiais e estruturais, apesar de haver algo essencial que as une: a criação dos sentidos. (ARENA, 2019).

Diante da tese de que “o objeto a ser ensinado na alfabetização são os atos humanos culturais complexos, considerando-se a escrita como instrumento cultural criado e recriado em cada ato praticado pelos homens nas esferas da vida” (BAJARD; ARENA, 2015, p. 254), a escrita alcançou um estatuto de natureza tipográfica, construída por propriedades específicas que podem referenciar-se a si mesmas no ato de aprender, sem a necessidade de o aprendiz deslocar-se para unidades fora dele, [...] isto é, para o sistema fonético da língua oral. (BAJARD; ARENA, 2015).

A ideia de que há um processo de reconstituição da leitura por uma palavra interior, que medeia os sinais gráficos e a compreensão, circunda a atividade de leitura, no entanto, a velocidade desse ato é superior às possibilidades físicas de produção de uma linguagem intermediária oral tanto pronunciada quanto interiorizada. Por essa razão, a leitura “[...] trabalha sobre um simbolismo direto, é a tomada imediata de um significado da escrita; o leitor compreende o texto escrito tratando diretamente a informação que retira no momento de cada fixação; ele tira o significado do que vê e não de uma transformação do que vê.” (FOUCAMBERT, 2008, p. 66-67). Por isso, as práticas de leitura propostas pela escola deveriam enfatizar o modo de ler com o cérebro, pois a criança pequena até o momento de entrada na escola encontrou sentido em tudo que fez, então, busca sentido nas atividades escolares; entretanto, ao entrar em contato com os manuais de leitura e sua metodologia composta de exercícios artificiais de transcodificação de fonemas, depara-se com algo que não se insere em sua vida cotidiana. Chega-se assim a uma situação bastante paradoxal. Todas as pesquisas sobre a leitura expert apresentam a escrita como uma linguagem para o olho, e a leitura como um processo grafo-semântico, uma troca direta e recíproca entre as informações atrás e diante dos olhos. (FOUCAMBERT, 1997, p. 121). Isso afeta a didática, que abandona as comprovações científicas do saber especializado da área com a intenção de planejar suas transposições.

**Quadro 3 – Lista de palavras para a revisão ortográfica das crianças**

VÍDEO-GAME	ÓCULOS	MORREU	PARA
DISSE	VOU	DORMI	VIAJAR
ACORDEI	DIÁRIO	FREE-FIRE	MOÇA
JANTEI	LÁCIO	TELEVISÃO	HUMOR
VOU	CONHECI	DEPOIS	NEM
MAS	MINHA	SEI	LIGA
OUTRO	FAMÍLIA	DEPOIS	CAPUCCINO
CABEÇA	DESDE	SEGREDOS	HOJE
ASSISTI	ESCREVEMOS	FELIZ	FALOU
PEQUENA	HISTÓRIA	GENTE	EMBORA
ONTEM	AÍ	COM	PEQUENA

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Quem encontrou alguma palavra que precisa ser corrigida?

Lucas: - Eu.

Pesquisadora: - Quantas palavras você encontrou, Lucas?

Lucas: Duas - free-fire e vídeo-game.

Pesquisadora: - E você?

Tina: - Sim, morreu, conheci e mas.

Kátia: - Gente e moça.

Pesquisadora: - E você, Mariana?

Mariana: - Sim, cabeça.

Pesquisadora: - E você, Lucas? Encontrou mais alguma palavra?

Lucas: - Sim, acordei e jantei.

Pesquisadora: - Não tem mais nenhuma, Lucas?

Lucas: - Tem, assisti.

Pesquisadora: - E você, Tina?

Tina: - Sim, falou, nem, minha, outro.

Pesquisadora: - Tem também a palavra “liga” que está aqui, veja.

Tina: - É.

(Diálogo de 28/05/2019).

Havia, até esse momento, duas realidades na turma – crianças que já haviam elaborado sua primeira versão do texto e crianças cujo texto estava em processo de elaboração. Em virtude disso, organizamos o trabalho do dia em torno de dois grupos – o grupo que já havia terminado de escrever sua página de diário trabalharia, conosco, com a revisão de seu texto a partir da lista

de palavras que ajudaria na revisão ortográfica, e o segundo grupo, com uma colaboradora, faria a elaboração e a posterior revisão de seus textos. Quem terminasse, auxiliaria as crianças que ainda não tinham terminado.

Mariana: - Vamos achar mais palavras na lista?

Lucas: - Sim. Aqui tem free, dormi, Lácio...

Mariana: - Isso. Depois ele viu joguei com “i” no final e televisão...

Pesquisadora: Isso mesmo.

Lucas: - Jantei.

Mariana: - Assisti também, arrume mais esta.

Pesquisadora: - Venho “para”. Não se esqueça de incluir o “ra”

Lucas: - Tá. (não fez o ajuste em sua versão final).

Pesquisadora: - Aqui no final também.

Lucas: - Onde?

Pesquisadora: - Vou para a escola. E você, Mariana? Achou alguma palavra?

Mariana: - Cabeça, vou arrumar.

[...]

Pesquisadora: - Posso ajudar vocês?

Kátia: - Olha aqui. Achei óculos e moça.

Kevin: - Tinha acento.

Pesquisadora: - Em óculos?

Kátia: - Sim. Ainda estou procurando.

Pesquisadora: - Kevin, tem alguma palavra para ajustar em sua página de diário?

Kevin: Diário, depois, com...

Pesquisadora: - Vejo que já fez a revisão dessas palavras.

Kátia: - Tem história e capuccino no meu. Achei que fosse com t.

Pesquisadora: - Escreve diferente porque não é uma palavra da língua portuguesa. Tem mais alguma palavra, Kátia?

Kátia: - Acho que não.

Pesquisadora: - Procure bem. Acho que tem mais uma.

[...]

Kátia: - Vou fazer de outro dia.

Pesquisadora: - Você não vai revisar seu texto?

Kátia: - Vou escrever do dia que joguei free-fire.

Pesquisadora: - Está bem. Depois, posso ler seu texto?

Kátia: - Pode.

[...]

Kátia: - Aqui. (entregando-me o novo texto).

Pesquisadora: - Conheço o nome de seu diário.

Kátia: - É o nome do meu irmão.

Pesquisadora: - Você diz que não vai jogar free fire. (lendo o texto).

Kátia: - Se meu irmão ficar quieto, eu jogo.

Pesquisadora: - Entendi.

[...]

Pesquisadora: - Estão conseguindo?

Tina: - Sim. Encontrei pequena e minha.

Pesquisadora: - Neste trecho, não ficaria melhor “quando eu era pequena”? Não é isso o que você quer dizer?

Tina: - Sim. Fica melhor.

Pesquisadora: - E agora? O que falta? Achou essa palavra na lista?

Tina: - Sim. Nem e conheci.

Pesquisadora: - Esse trecho de sua mãe, o que está dizendo?

Tina: - Ela não gosta quando eu falo nele.  
 Pesquisadora: - Escreva bem aí onde estava o trecho que apagou.  
 Tina: - Assim?  
 Pesquisadora: - Muito bem! O que mais?  
 Tina: - Ela fica brava.  
 Pesquisadora: - Quer contar isso em seu diário?  
 Tina: - Sim.  
 Pesquisadora: - Por que você fala disso com ela?  
 Tina: - Eu não tenho ninguém para conversar.  
 Pesquisadora: - Conte isso para seu diário. Agora, você pode contar as coisas para ele.  
 Tina: - É mesmo.  
 [...]  
 Pesquisadora: - Você encontrou as palavras na lista, Igor?  
 Igor – Eu tive que arrumar viajar.  
 Pesquisadora: - Diário tem acento no “a”.  
 Igor: - Tá.  
 Pesquisadora: - Legal, é o nome do seu diário?  
 Igor: - Sim.  
 Pesquisadora: - O que tem que mudar?  
 Igor: - Letra maiúscula no começo?  
 Pesquisadora: - Sim. Essa parte do carro é outra ideia, não é? Se for, deve ir para o outro parágrafo.  
 Igor: - Tá.  
 Pesquisadora: - Muito bem, queridos! Depois das alterações, leiam o texto em duplas para ver se estão entendendo o que está sendo contado.  
 (Diálogo de 28/05/2019).

Ao agirmos dessa maneira, possibilitamos que as crianças experimentassem mais uma etapa da resolução da tarefa, porque, por meio da busca por palavras da lista, em sua página de diário e no enunciado de seu parceiro, além de verificarem se a escrita dessas palavras estava correta ou não, elas tiveram que ler, reler e refletir sobre a sintonia entre a forma e o conteúdo tanto de suas criações quanto das criações de seus colegas e, do mesmo modo, seus colegas experienciaram essa ação de avaliação de ambas as criações – suas e de seus colegas -, ao refletirem sobre se a forma da escrita dos enunciados permitia o entendimento das informações registradas pelo autor da página de diário lido.

As crianças ao buscarem compreender o que haviam escrito, e, ainda, a correção da ortografia das palavras para que seu texto fosse compreendido pelo outro, ao colocarem-se ora no papel de autor, ora no papel de leitor, ao intercalarem e inter-relacionarem processos de autoria e de compenetração<sup>126</sup>, puderam vivenciar os dois lados da criação verbal e perceberem a relação dialética de interdependência entre a forma e o conteúdo de seu texto e de texto alheio

---

<sup>126</sup> Conceito bakhtiniano para explicar a tentativa que o sujeito faz de ocupar o lugar do outro em um processo interativo. (BAKHTIN, 2006, p. 23). No caso em questão, a criança autora tenta se colocar no lugar de sua interlocutora para fazer a revisão de seu enunciado, com a ajuda de uma interlocutora real de seu texto para que tenha mais êxito no processo ao qual se propõe experimentar.

e a necessidade de manter o foco ora em um, ora em outro aspecto da totalidade do enunciado para que o sentido esperado com aquele enunciado fosse provocado em seu leitor, ou que o afetasse ao menos de modo que esse sentido se aproximasse do esperado pelo autor.

Nesse processo, as crianças vivenciam, ao mesmo tempo, papéis dos dois polos de trocas verbais em um movimento em que cada criança da dupla tem seu papel invertido, ou seja, no momento em que determinado enunciado é analisado pela dupla, uma criança está no papel de autor – ao tentar exercitar a compenetração na posição de leitor – e a outra criança está em seu papel genuíno de leitor, mas quando o outro enunciado passa a ser foco da análise, esses papéis se invertem, e as crianças são capazes de compreender o real funcionamento da criação verbal, que se escreve para ser compreendido por um outro e que, por esse motivo, os aspectos formais da escrita precisam ajudar a provocar essa compreensão com foco no sentido.

Desse modo, as crianças são imersas em um movimento que as faz perceber a dinâmica da linguagem e mudar seu conceito de escrita, ao encarar o ato de escrever como uma criação autoral e não mais como a cópia de um texto do livro ou da lousa – grafado por seu professor, como enfatiza Elkonin (2019a, p. 153) ao dizer que

Durante a resolução da tarefa de estudo, o aluno também modifica o objeto, mas o resultado da modificação é a alteração do próprio sujeito da ação. Considera-se tarefa resolvida apenas quando causou no sujeito as alterações previstas.

Desse modo, modificam-se no sujeito seus modos de apropriação de conhecimentos, e, conseqüentemente, suas funções psíquicas superiores, por meio da apropriação de conteúdos teórico-científicos e de maneiras de compreender esse conhecimento. E, nesse processo, “[...] os próprios modos de assimilação se tornam o objetivo da atividade de estudo” (ELKONIN, 2019a, p. 153), e o desenvolvimento do sujeito é acometido por saltos qualitativos.

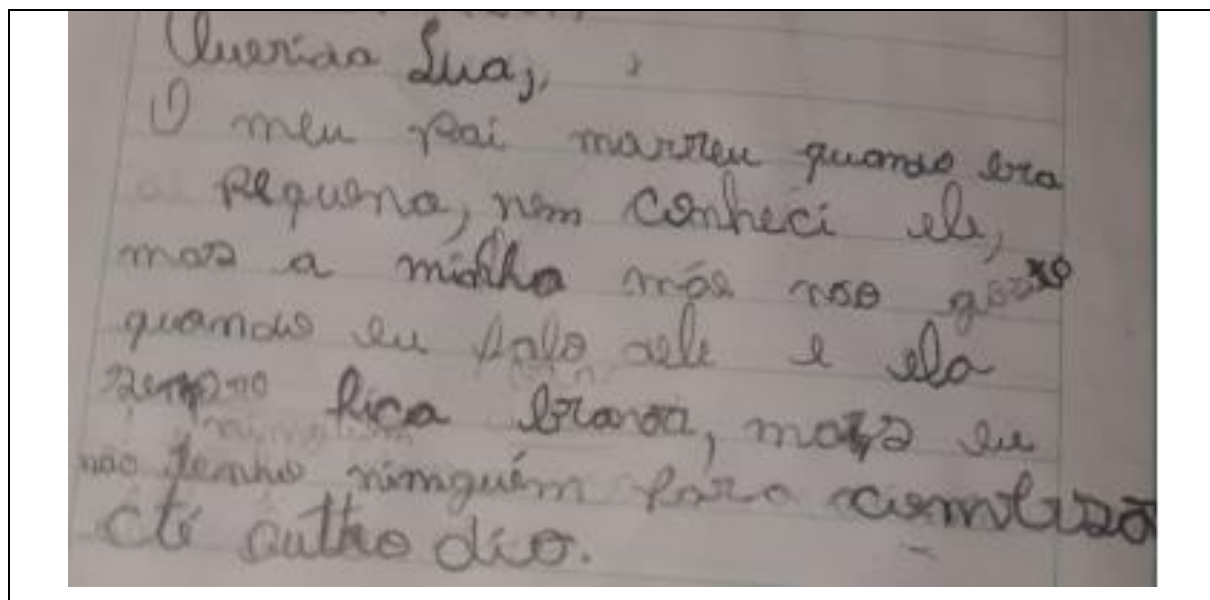
Por meio do desenvolvimento da atividade de estudo com as crianças, foi possível consolidar as bases para o pensamento teórico, ao levá-las a elaborar conceitos científicos, enquanto desenvolveram sua autonomia para o estudo, seu potencial cognitivo e suas condutas especificamente humanas, uma vez que ela possibilita, por meio da análise, da reflexão e das ações mentais a compreensão teórica dos objetos/fenômenos estudados.

O pensamento teórico possibilita ao aluno a criação de uma generalização do conteúdo de certo objeto ou fenômeno, depois de construir mentalmente tal objeto ou fenômeno, ao revelar as possibilidades de sua célula universal. Em nosso experimento, nesse processo de generalização, mediado por vários diálogos com parceiros mais experientes e ajustes dos textos



com ajuda de um interlocutor real – seu colega no papel de leitor -, tivemos como resultado as produções finais, que revelam a objetivação das crianças a partir da apropriação que fizeram do conteúdo das ações desenvolvidas durante a tarefa implicada na atividade de estudo. Embora a maioria delas tenha compreendido o gênero enunciativo *diário pessoal* em sua essência, elas se achavam em níveis distintos de domínio do conhecimento linguístico necessário à organização do enunciado. Apesar disso, durante o processo de desenvolvimento da atividade de estudo, todos participaram das discussões, ao expressarem suas ideias, seus sentimentos, conteúdos de sua subjetividade que se encontram integrados àqueles das ações exercidas sobre o objeto de estudo formando uma unidade do cognitivo e do afetivo na formação do sujeito autor: elas adquirem conhecimento, desenvolvem habilidades a eles relacionadas e capacidades que lhes possibilitam, ao longo do tempo, pensar criativamente os conteúdos de suas tarefas de estudo e agir com autonomia em relação aos procedimentos a serem adotados para a resolução de novas situações de aprendizagem, e configuram, com isso, sua capacidade para serem autoras de seus próprios enunciados, como se pode notar a seguir.

#### Foto 22 – Versão final da página de diário de Tina



Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora:- Para quem você vai mostrar sua página de diário, Tina?

Tina: - Para minha irmã Tauane. Ela já leu.

Pesquisadora:- Ótimo. Estão adiantadas. Você quer mostrar seu texto para mais alguém?

Tina: - Não.

Pesquisadora: - Está bem. Desta vez, é melhor não postarmos o texto no blog porque esse tipo de texto não é para ser publicado para todo mundo ver, como os segredos e informações pessoais estão nele, não publicamos. Ele vai

ficar guardado com você e poderá mostrar para quem confiar. O que acha sobre isso?

Tina: - Acho bom! Não quero colocar no blog.  
(Diálogo de 28/05/2019).

Por mais que as crianças perguntassem sobre a publicação de suas páginas de diário no blog, dialogamos com elas para decidirem se sua publicação seria viável, uma vez que esse tipo de enunciado comumente não é publicado, com exceção dos enunciados que lemos, que têm uma explicação para terem sido publicados, no caso do *Diário de Anne Frank* por se tratar de uma publicação póstuma para mostrar como uma garota sobrevivia em uma situação de confinamento durante uma época sanguinária da história da humanidade, e, no caso dos outros enunciados por se tratarem de exemplos de diários elaborados especificamente para serem publicados. Foi necessário, então, justificar para toda a turma que o gênero estudado em raríssimos casos é publicado.

Algumas crianças realmente contaram fatos de suas vidas, principalmente Tina, como já vimos, que não gostariam de expor seus dramas pessoais para o mundo na Internet, exatamente porque compreenderam que o gênero diário pessoal tem a função de guardar informações confidenciais que podem ser endereçadas apenas para si ou para pessoas de extrema confiança. Como afirma Medviédev (2019, p. 49), “Todos os objetos ideológicos pertencem às relações sociais.” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 49) e, além disso,

Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes, e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. (MEDVIÉDEV, 2019, p. 49).

Desse modo, almejamos que as crianças compreendessem suas produções como criações de suas vidas, como elos que compõem uma cadeia ininterrupta de vozes – as trocas verbais da humanidade, diferente de como a escola os havia levado a compreender suas criações verbais, como produções feitas para serem avaliadas por seu professores e que ficam guardadas em alguma pasta, em algum armário ou em alguma gaveta na escola, cuja única função é ter suas capacidades gramaticais avaliadas e seus erros ressaltados por meio das correções de seus professores.

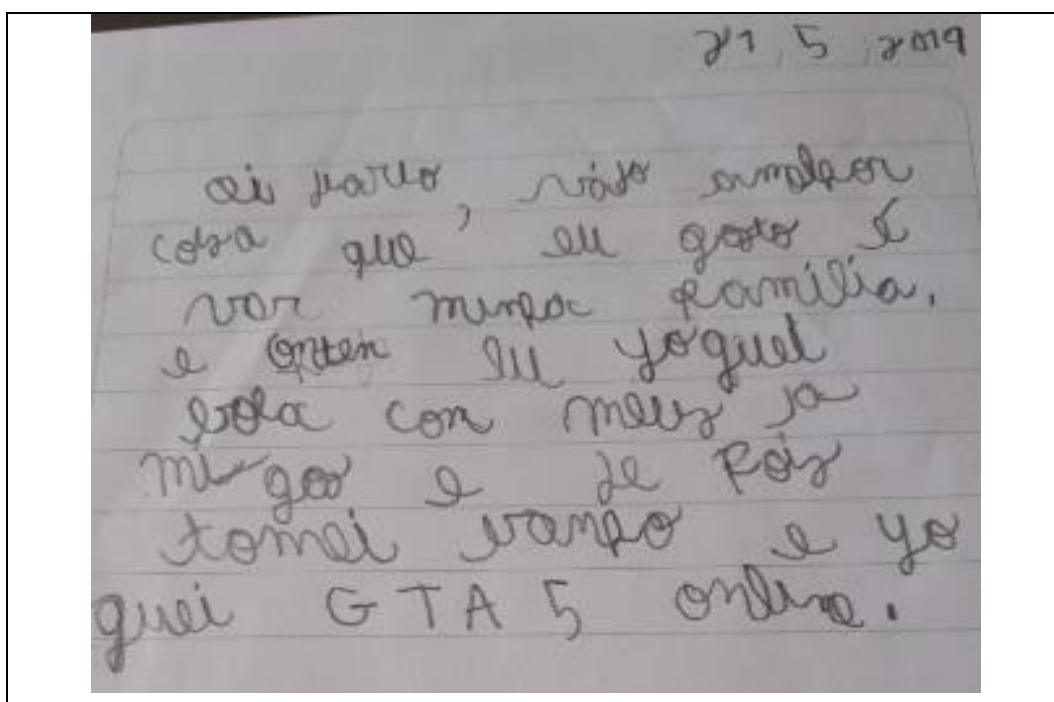
O meio ideológico é sempre dado no seu vir a ser dialético vivo; nele, sempre existem contradições que, uma vez superadas, reaparecem. Mas para cada coletividade, em dada época do seu desenvolvimento histórico, esse meio se manifesta em uma totalidade concreta, singular e única, reunindo em uma síntese viva e imediata a ciência, a arte, a moral e outras ideologias. (MEDVIÉDEV, 2019, p. 57).

Diante do que foi dito, podemos afirmar que a contradição de nosso momento histórico já não é tão atual e foi estabelecida em momentos anteriores da história de educação brasileira; ela se encontra na escola que tenta formar as crianças para a vida, mas exclui os elementos da vida de seu ensino, ao valorizar aprendizagens artificiais ou alienadas em detrimento de aprendizagens reais, conceituais e científicas que se dão nos processos investigativos e científicos. Como afirma Medviédev,

O ser humano não teme o mundo nem o seu movimento, a sua constituição e o seu desenvolvimento. Por isso a forma orgânica expressa, de modo mais completo, a sua compreensão da essência do mundo como um princípio vivo, em eterna transformação e próxima a ele. (MEDVIÉDEV, 2019, p. 98).

Sabemos que, a escola, durante muito tempo, tentou distanciar a criança do conhecimento vivo no seu movimento dialético, entretanto, em contrapartida a esse modo de agir da educação brasileira, objetivamos considerar as funções reais do objeto cultural apropriado pelas crianças, ao enfatizar para elas que suas criações seriam lidas pelas pessoas que elas escolheriam, caso elas quisessem mostrar seu enunciado a alguém, para que o endereçamento real da página de diário pessoal fosse percebido pelas crianças – o relato íntimo para si e para seus confidentes.

**Foto 23 – Versão final da página de diário de Kevin**

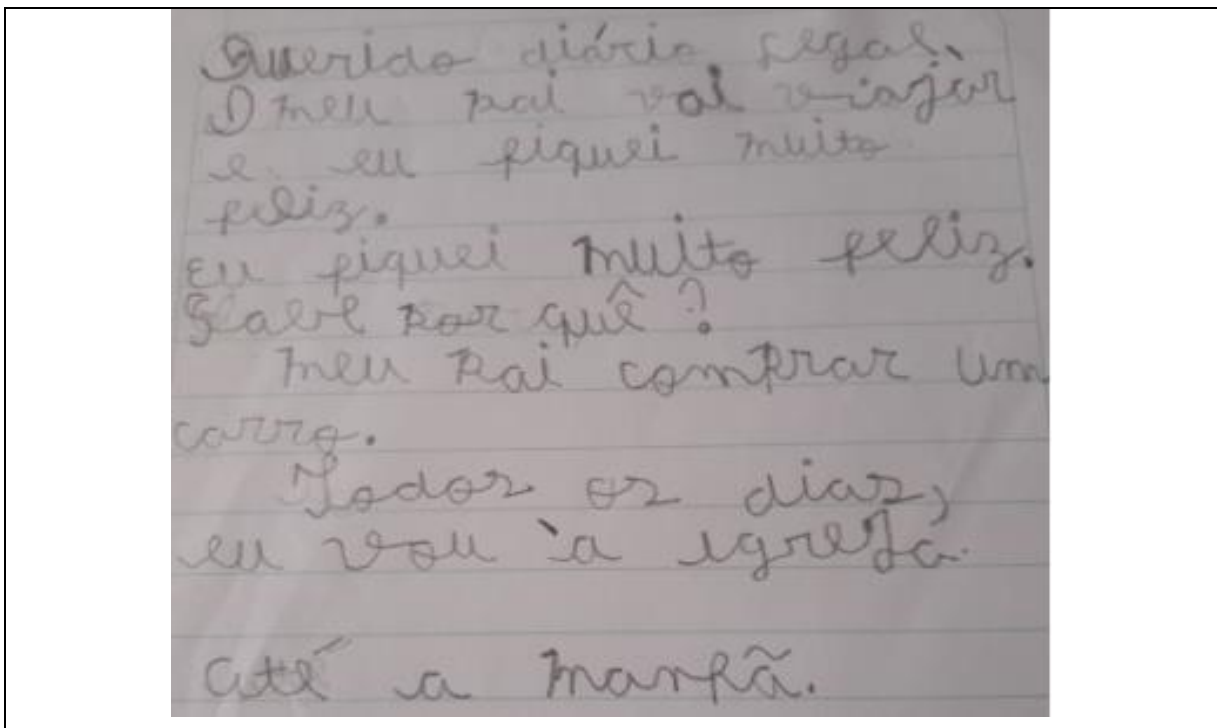


Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora:- Kevin, para quem você vai mostrar sua página de diário?

Kevin: - Para ela. (apontando para a sua irmã Kátia ao seu lado).  
Pesquisadora: - Você quer mostrá-la para mais alguém?  
Kevin: - Para ele. (apontando para Igor).  
Pesquisadora: - Igor, você pode deixar o Kevin ler seu texto?  
Igor: - Posso.  
Pesquisadora: - Então, fica assim – Kevin lê a página do diário de Igor e Igor lê a página do diário de Kevin. Pode ser?  
Kevin: - Tá.  
Pesquisadora: - Está ótimo. Agora, vocês poderão ver o que seus amigos fazem e o que relatam sobre seu dia.  
(Diálogo de 28/05/2019).

#### **Foto 24 – Versão final da página de diário de Igor**



Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Já leram as páginas dos diários de seus colegas?  
Igor: - Sim.  
Pesquisadora: - Viu o que os dois gostam de fazer a mesma coisa?  
Igor: - Vi, jogar vídeo game.  
Pesquisadora: - Kevin e Lucas, vocês leram o texto do Igor.  
Lucas: - Sim. O pai dele vai comprar um carro.  
Kevin: - Da hora.  
Pesquisadora: - E o texto do Lucas já foi lido por você, Kevin?  
Kevin: - Já. Ele comeu, dormiu, jogou vídeo game e estudou.  
Lucas: - Que horas vamos para sala de informática?  
Pesquisadora: - Dessa vez não vamos postar as páginas dos diários, Lucas. Porque esse tipo de enunciado conta intimidades das pessoas, ele não é para ser lido por todos na internet como fizemos com os outros enunciados. Você pode mostrar seu texto para quem quiser. Tá bem?  
Kevin: - Porque lemos o diário da Anne?

Pesquisadora: - Aquele diário conta uma história real de duas famílias que ficaram escondidas por anos em um quatinho. Por isso as pessoas têm muito interesse em saber como foi. O pai de Anne não queria publicá-lo porque conta os segredos de sua filha, mas depois o publicou para poder contar como sofreram quando os judeus foram perseguidos pelos nazistas e, também, para realizar o sonho de Anne que era ser escritora.

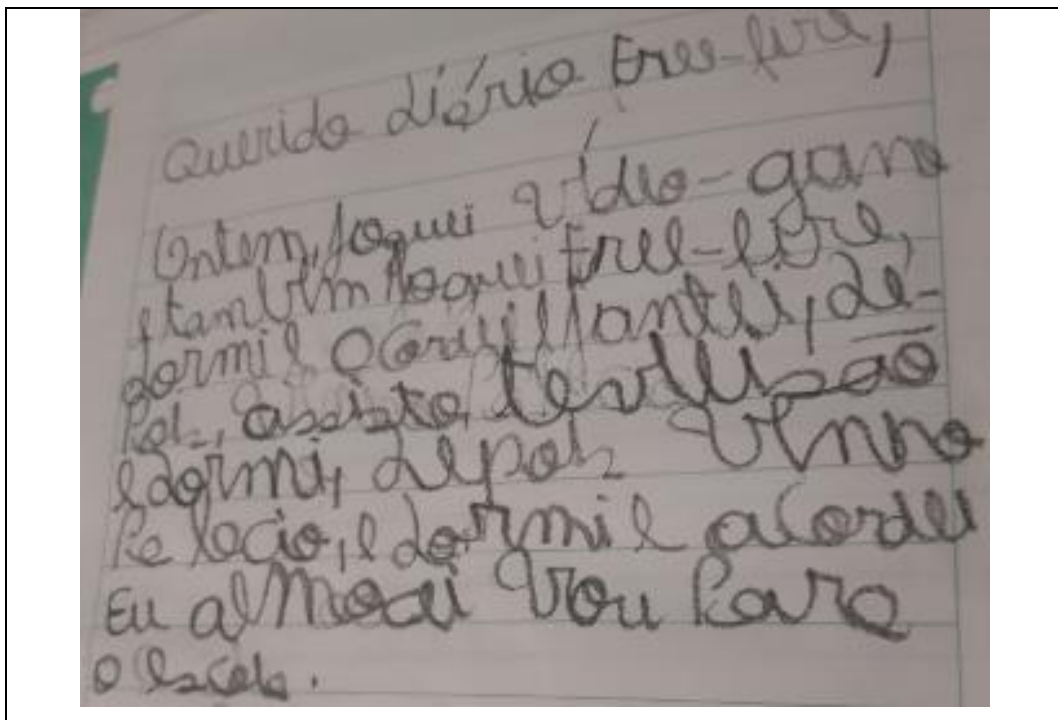
Lucas: - Ela tem um livro.

Kevin: - Ela conseguiu.

Pesquisadora: - Sim, com a publicação de seu diário, ela virou uma escritora conhecida no mundo todo.

(Diálogo de 28/05/2019).

### Foto 25 – Versão final da página de diário de Lucas



Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - O que vocês acharam do nome do diário dele?

Kevin: - Legal.

Igor: - É um jogo.

Pesquisadora: - De vídeo game?

Lucas: - Sim e de computador.

Pesquisadora: - Vocês jogam esse jogo?

Kevin: - Sim, é de matar gente.

Pesquisadora: - Dá para perceber pelo nome, a tradução para a língua portuguesa é fogo livre.

Igor: - Eu jogo esse jogo de vez em quando, minha mãe não gosta que eu jogo ele.

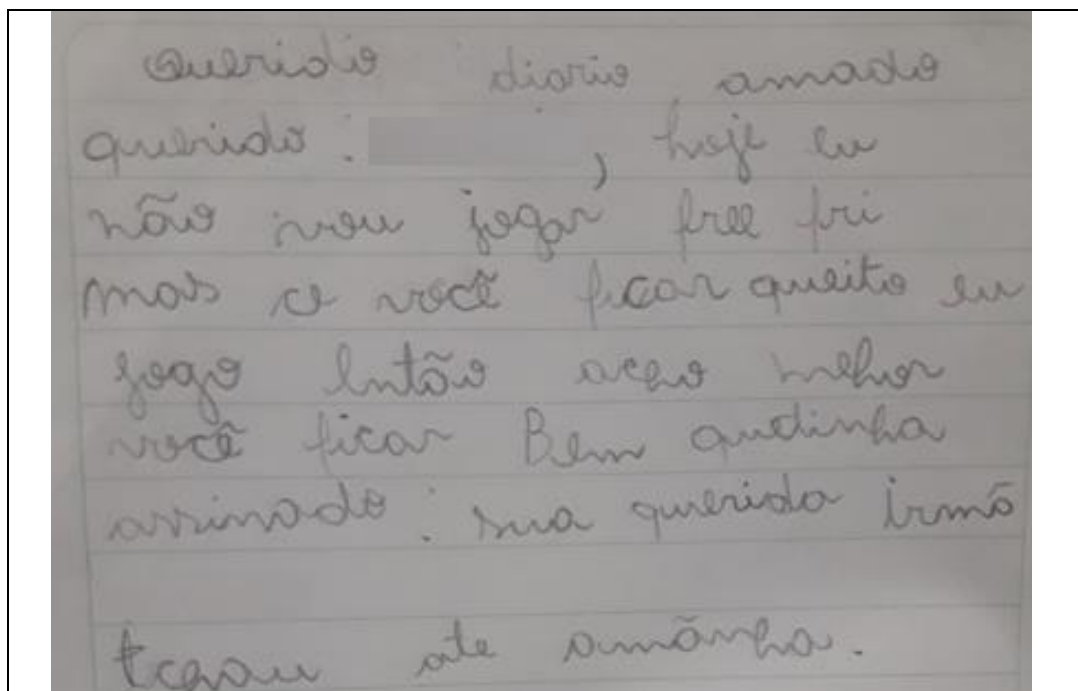
Pesquisadora: - Vocês também assistem televisão?

Kevin: - Não muito.

Igor: - Assistio.

(Diálogo de 28/05/2019).

Foto 26– Versão final da página de diário de Kátia



Fonte: registros da pesquisadora.

Apenas Kátia deixou de seguir o modelo elaborado para esse gênero do enunciado. Ela foi a única que não conseguiu formar o conceito de diário pessoal, uma vez que em sua primeira versão há um diálogo direto com o seu irmão, não reportado, como o esperado para o gênero página de diário por ser um enunciado para a própria autora e seu o irmão não o leria.

Apesar de Kátia ser uma das crianças com nível de escrita mais avançado da turma, ela foi a única que não conseguiu consolidar o gênero estudado. Já as outras crianças com tantas dificuldades na escrita captaram a essência do diário.

Pesquisadora: - Kátia, você leu o diário da Mariana.

Kátia: - Sim e o do Kevin.

Pesquisadora: - Quem leu o seu?

Kátia: - Elas. (mostrando as meninas: Tina, Tauane e Mariana).

Pesquisadora: - Meninas, vocês leram a página do diário da Kátia?

Meninas: - Sim.

Mariana: - Ele tem o nome do irmão dela.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Ela pede para ele ficar quieto?

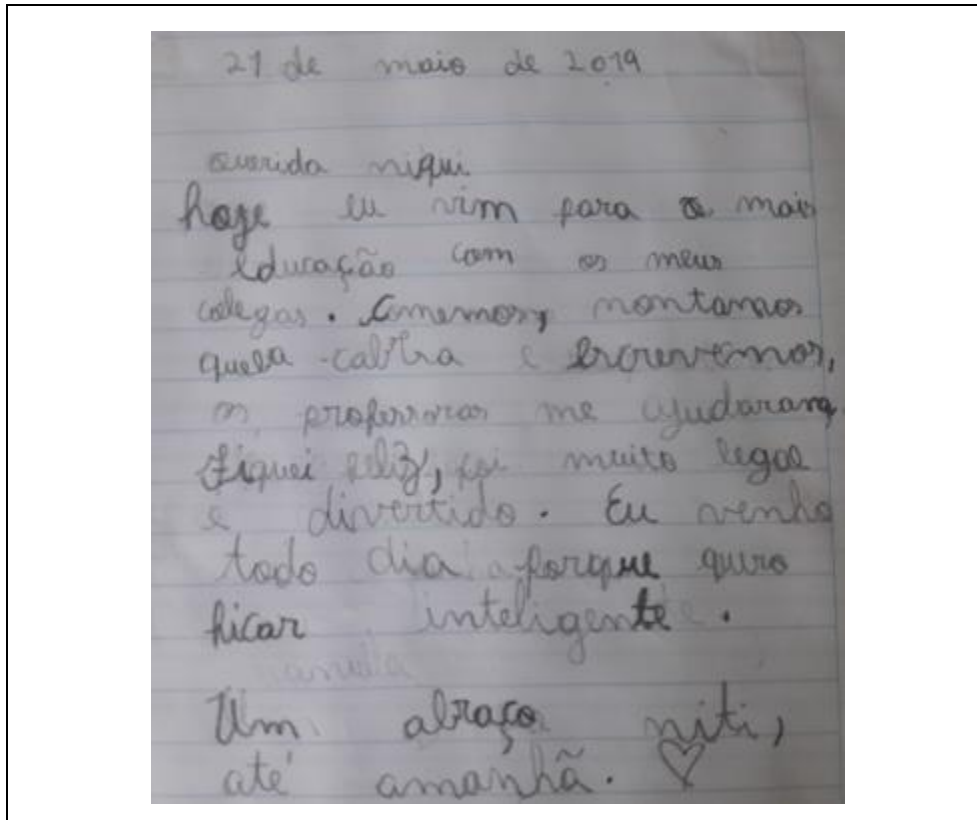
Tina: - Sim, se ele ficar, ela joga.

Pesquisadora: - Como a Kátia escreveu outro texto, as palavras que precisam ser revisadas não estavam no quadro. Então, depois te ajudaremos, tá bem?

Kátia: - Aram.

(Diálogo de 28/05/2019).

**Foto 27 – Versão final da página de diário de Mariana**



Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Para quem você mostrou sua página de diário, Mariana?

Mariana: - Para as irmãs, para a Kátia.

Pesquisadora: - O Lucas já viu seu texto e eu também. Você falou sobre nossos encontros, fico feliz que gosta de vir para cá estudar conosco.

Mariana: - Vou mostrar para minha mãe, ela gosta de ver as minhas coisas da escola.

Pesquisadora: - Ela vai gostar de saber que também se diverte por aqui.

[...]

Pesquisadora: - Meninas, o que acharam do diário da Mariana?

Tauane: - Gostei porque ela falou de nós.

Tina: - Tem o nome legal.

Pesquisadora: - Inspirado no diário de Anne Frank, não foi?

Mariana: - Sim.

(Diálogo de 28/05/2019).

Após a apreciação das páginas de diário das crianças por seus colegas, elas dialogaram principalmente sobre o conteúdo das criações verbais com seus autores, ou seja, nesse momento, o que se ressaltou nas conversas foi o que os autores relataram em sua página de diário. Ao assumirem o papel de leitores, elas buscam atribuir um sentido para o que é lido e passam até mesmo a colaborar com algumas informações que faltam no enunciado lido para que haja a prevalência do sentido, como, por exemplo, na página de diário de Kátia, que por ter

sido escrito novamente e por se tratar de um novo enunciado, configurou-se como sua primeira versão, visto que ainda não tinha sido revisada, tinha a ausência da pontuação, algumas palavras grafadas de forma equivocada e ausência de alguns elementos coesivos, mas mesmo assim, na troca social com suas amigas, o sentido de seu texto prevaleceu em detrimento de alguns de seus detalhes que poderiam dificultar sua compreensão.

Esse processo se dá porque o enunciado é compreendido como elemento indissociável da situação de troca verbal, que o atualiza, na esfera em que a linguagem se manifesta, uma vez que essa esfera diz respeito à própria materialização do enunciado em seu funcionamento sócio-histórico. Desse modo, o enunciado passa a ser considerado muito mais o resultado de um ato verbal de troca social do que uma configuração morfológica de encadeamentos de elementos linguísticos; embora se manifeste linguisticamente, relaciona-se muito mais ao sentido (MARCUSCHI, 2002).

Com ajuda do leitor, o projeto de dizer do autor se torna possível, pois ele se materializa no jogo de trocas verbais, que compreende ativamente, porque toda compreensão é prenhe de resposta. Esse interlocutor, ainda, na alternância do processo de trocas verbais, é obrigado a tornar-se locutor, já que o próprio locutor não espera uma compreensão passiva ao elaborar seus enunciados.

O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada pela alternância dos sujeitos do enunciado, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro. (BAKHTIN, 2006, p. 275).

Ademais, nesse processo de trocas verbais estão em jogo posições que se enquadram em sistemas de valores, os outros (interlocutores) são ativos na sua construção, ao agirem como cocriadores dos enunciados. Por meio do outro, o sujeito se constitui e se transforma, ao considerar o ponto de vista dos outros, o eu se compreende, leva em conta os momentos que transbordam sua própria consciência (BAKHTIN, 2006) indo além do pensa, sabe e faz.

Desse modo, ao tomarmos a linguagem como um objeto social, a troca verbal é entendida como um meio para enunciados em busca de compreensão e de resposta, em determinada esfera enunciativa, que depende do jogo de alternância entre os sujeitos.

Tal alternância entre os sujeitos determina os limites dos enunciados, de sorte que, a cada enunciado, em cada situação social de troca verbal, existe uma concepção típica de outro, para que essa delimitação se estabeleça. Esses elementos – concepção de outro e delimitação do enunciado – emolduram o enunciado e o configuram como uma massa firme, ao delimitar



seu acabamento, que o constitui como uma unidade enunciativa e que o diferencia de uma unidade da língua.

Numa esfera mais abrangente, a alteridade é a marca da constituição da humanidade; por meio da dialogia participa-se da vida, ou seja, participa-se do grande diálogo da vida ao interrogar, ouvir, refletir, refratar, responder, concordar e discordar. Como o outro é um corpo que não responde às vontades imediatas do eu, cada um se constitui nessa alteridade, num ativismo amoroso distanciado, e como os atos éticos se dão em sociedade, os acabamentos são provisórios até o encontro de outra alteridade, que irá constituir os sujeitos e também alterá-los. (KOHLE, 2016, p. 29).

Essa alternância acontece em todos os níveis dos processos inter-relacionais de que participa cada sujeito, desde os que ocorrem na vida cotidiana até aqueles que se caracterizam por uma maior complexidade, como é o caso das relações próprias do processo de ensino-aprendizagem. Pressupondo um processo não alienante, que objetiva uma educação desenvolvvente, e, conseqüentemente, emancipadora, cada sujeito que o vivencia é levado a se relacionar com o mundo e com os objetos que o compõem, para ser capaz de atribuir sentido ao que vê, motivado pelo resultado daquilo que realiza,

O resultado desse processo não são novas funções mentais superiores apenas, são “neofunções qualitativas” que reorganizam de todo o sistema de funções, um novo tipo de formação da consciência da criança e das suas funções mentais (VYGOTSKY, 1998). Desse modo, a criança se apropria de “[...] uma estrutura de funções qualitativamente nova que caracteriza o resultado do desenvolvimento” (VERESOV, 2014, p. 146, tradução nossa<sup>127</sup>)

Com a atividade de estudo, o que se pretende, na relação do sujeito com o objeto de conhecimento, é não apenas que ele se aproprie do conteúdo desse objeto e desenvolva suas funções cognitivas, mas também que ele se forme, nesse processo, como sujeito autônomo que saiba propor tarefa a si mesmo e encontrar os meios adequados para resolvê-la, desenvolvendo sua capacidade para agir voluntariamente e transformando o conteúdo objetivo da atividade em produto subjetivo, em processo formador de seu psiquismo. Em outros termos, durante o processo de formação da atividade de estudo nas crianças, é preciso revelar e criar as condições para que a atividade adquira um sentido pessoal, se converta na fonte de autodesenvolvimento do indivíduo, do desenvolvimento multilateral de sua personalidade, na condição de sua inclusão na prática social.

Esse processo levou as crianças a manifestarem sua consciência individual em um enunciado criado coletivamente, durante a história da humanidade – a página de diário, um

---

<sup>127</sup> [...] new function structure that characterizes the result of development.

movimento dialético de incorporação do coletivo pelo individual e das manifestações do individual no coletivo, que, a longo prazo, é capaz de mudar até mesmo as características desse tipo de enunciado, ao modificar seus aspectos e dar origem a outros gêneros do enunciado, porque “ [...] a consciência individual só pode tornar-se uma consciência quando é realizada nas formas presentes no meio ideológico: na língua, no gesto convencional, na imagem artística, assim por diante” (MEDVIÉDEV, 2019, p. 56).

Nesse contexto, ao desenvolvermos com as crianças a primeira atividade de estudo, tivemos como objetivo auxiliá-las a desenvolver suas capacidades autorais e suas funções mentais por meio da apropriação da essência do gênero do enunciado “diário pessoal”, visando a sua objetivação, tornando possível, nesse processo, a ampliação de suas capacidades de análise, de abstração, de generalização, de reflexão e de planificação mental.

Como se evidenciou em nosso estudo experimental, por meio da implementação da atividade de estudo que implicou a apropriação do conhecimento acerca do gênero página de diário, foi possível, para a maioria das crianças, apreender a célula do conhecimento em estudo, modelar esse objeto – inicialmente sua forma aparente e posteriormente sua essência –, detectar objetos estranhos inseridos no objeto de estudo transformado, elaborar sua versão do gênero página de diário, checar as etapas de elaboração suas e de seus colegas e apreciar essas criações, ao avaliar suas produções e as produções seus colegas e compreender a função social do gênero do enunciado estudado.

Durante o experimento com o objeto em estudo foi revelada a sua relação interna, que possibilita a objetivação de tal objeto e as crianças o modelaram, com nossa ajuda, em forma de esquema, a partir da percepção da essência desse objeto no procedimento de redução do concreto aparente ao abstrato e na ascensão do abstrato ao concreto pensado. O resultado obtidos indicam que é possível elevar o ensino da escrita ao nível teórico

Apesar de essa perspectiva de trabalho com a língua partir do conceito de gêneros do enunciado, não significa que ela não aborde o estudo dos elementos gramaticais que subjazem a sua elaboração. Nessa proposta, eles são considerados como secundários, uma vez que coadjuvam o processo de significação e de criação de sentido dos enunciados em relação ao trabalho de sua criação escrita, ao dar suporte a essa produção durante os atos de escrita ou na revisão do texto. Com esse procedimento, subvertemos sua imposição hegemônica historicamente construída que os oferece antes e de forma independente do início do processo de escrita, ou seja, propomos sua inserção nos processos de trocas verbais em que o respeito às necessidades enunciativas dos autores sejam elementos presentes.

### **3. 2 A descoberta do conceito de narrativa de aventura e a sua objetivação pelas crianças**

“A alternativa à educação tradicional só pode ser o ensino humanista e desenvolvente.”  
(Vladimir Vladimirovich Repkin, 2019, p. 216)

De acordo com o ponto de vista anunciado por Repkin (2019) e, ainda, tendo interesse em ajudar as crianças a desenvolverem capacidades de criação verbal escrita por meio do estudo teórico dos gêneros do enunciado em busca da transformação de suas capacidades enunciativas em capacidades cada vez mais autônomas, elegemos o segundo gênero a ser estudado por meio da atividade de estudo – a história de aventura.

Com esse compromisso, evidenciamos, com Duarte (2018), o valor da autonomia, chamada por ele de “gênese da liberdade”, revelada na capacidade humana de transformar algo que já existe em algo ainda não existente, por meio de um processo dialeticamente objetivo e subjetivo, que exige o conhecimento das propriedades do objeto e da ação humana sobre ele, transformando assim as capacidades dos sujeitos que agem sobre tal objeto.

Esse percurso exige que as crianças consigam se ver como criadoras, ao assumirem a responsabilidade de seus atos de criação. “Não se trata aqui de uma responsabilidade limitada ao indivíduo, mas da responsabilidade coletiva que, no limite, abarca toda a humanidade.” (DUARTE, 2018, p. 71). Ressaltamos, assim, uma concepção de mundo em que o ser humano abandona a atitude de criança que sempre espera pelo socorro de uma entidade suprema ou de uma força ser mais desenvolvida, apesar de essa atitude ainda ter muita força no senso comum, por ter suas origens na religião, que submete o ser humano ao papel de dependência, como uma criança assujeitada que “[...] não consegue realizar seus desejos pela própria força, por sua iniciativa própria, por isso volta-se com pedidos aos seres dos quais ela sabe e sente depender, a seus pais, para através deles conseguir o que quer” (FEUERBACH, 1989, p. 175).

Ao levar em conta os pressupostos expostos anteriormente, objetivamos pôr em processo mais um percurso de atividade de estudo com as crianças não somente para o estudo, apropriação e objetivação do gênero do enunciado história de aventura, mas principalmente para auxiliá-las a desenvolver capacidades autorais de criação textual cada vez mais autônomas.

Desse modo, em nosso encontro do dia onze de junho de dois mil e dezenove, retomamos as considerações das crianças sobre as páginas de diário dos seus colegas que tinham sido lidas, e perguntamos às crianças que gênero do enunciado elas sentiam vontade de escrever a partir da hipótese que já tínhamos em mente – a história de aventuras –, devido as nossas experiências anteriores.

Pesquisadora: - Vamos conversar um pouco sobre o próximo texto que vamos estudar. Nós temos o desejo de que vocês aprendam a escrever sozinhos os diversos tipos de textos que existem. Mas para a gente conseguir escrever sozinho os mais diferentes tipos de textos, a gente precisa aprender a fazer isso. Então, nós gostaríamos de saber se vocês têm vontade de aprender a escrever algum tipo novo de texto. Pode até ser um texto que vocês já começaram a estudar, mas ainda não conseguem fazer sozinhos. Vamos ver, então? Digam, um de cada vez, que tipo de texto vocês têm interesse em conhecer um pouco mais? Que textos vocês gostariam de criar? Vocês gostariam de publicá-lo no blog<sup>128</sup>? Em outro lugar? No mural da escola? Publicá-lo em um livro coletivo ou em um livro individual?

Lucas: - Eu quero postar no blog.

Mariana: - Uma história.

Tauane: - Para o blog.

Tina: - Do blog.

Lucas: - Escrever no computador.

Kátia: - Uma história que acontece muita coisa.

Igor: - Que o herói salva o planeta.

Pesquisadora: - O que vocês acham de uma história de aventuras?<sup>129</sup> Nela vocês poderão contar as aventuras como, por exemplo, um passeio pelo campo em que muitas coisas inesperadas aconteceram, como aquela aventura que vocês contaram para nós alguns encontros atrás, agora como personagens e não mais contando para o diário, para ser publicado e não para ficarem guardados para si ou para serem mostrados apenas para amigos íntimos.

Kevin: - Vamos contar de nós?

Pesquisadora: Se quiserem, podem se inspirar no que viveram para criar suas histórias, seus personagens, ou, então, vocês poderão inventar aventuras com personagens criados por vocês. O que acham?

Mariana: - Bom.

Lucas: - Legal. Vamos na sala de informática?

Pesquisadora: - Se desejarem postar suas histórias de aventuras no blog, iremos sim, querido! Tá bem?

Lucas: - Tá.

Valentina: - Tá bom!

Mariana: - Eu vou querer postar meu texto no blog.

Valentina: - Eu também.

Igor: - Pode ser com personagens que já existem?

Pesquisadora: - Pode, Igor!

(Diálogo de 11/06/2019).

Sobre a necessidade de expressão latente nas crianças como possibilidade de criação de um motivo de escrita para elas, ressaltamos que durante os dois anos de desenvolvimento da

---

<sup>128</sup> Com exceção do gênero página de diário pessoal, todos os outros gêneros trabalhados com as crianças desde 2018 haviam sido publicados no blog da turma. Desse modo, era um costume publicarmos os enunciados criados pelas crianças no blog e elas inicialmente acharam estranho não publicarmos as páginas de diário pessoal até as conceberem como um gênero de cunho íntimo.

<sup>129</sup> Já suspeitávamos que as crianças se motivariam para estudar tal gênero do enunciado, pois algumas delas já haviam nos informado em diálogos informais durante o estudo anterior – o estudo do diário, conforme o exposto no parágrafo após o diálogo.

pesquisa, percebemos que sentiam a necessidade não apenas de ler histórias de aventuras, mas também de criá-las, uma vez que elas já as criavam, ou mesmo as reproduziam, oralmente.

Desse modo, nos dois anos anteriores (2017 e 2018), já havíamos trabalhado com pelo menos metade das crianças que participaram dessa atividade de estudo, e, ainda no início do ano de dois mil e dezenove, trabalhamos com oitenta e três por cento delas – com exceção de apenas uma, que chamamos de Clarice<sup>130</sup>. Nesse período, por meio de diálogos casuais com elas, em situações de leitura, de elaboração, de revisão e de digitação de seus enunciados para postarem no blog, para que suas respostas não fossem enviesadas<sup>131</sup>, conseguimos detectar que a história de aventuras era a necessidade enunciativa latente de grande parte delas, uma vez que, em nossas situações de diálogos, elas contavam histórias de super heróis ou de personagens astutos e corajosos criados por elas, narravam feitos extraordinários seus e de outros, relatos de fatos fora do comum que haviam ocorrido com seus familiares, conhecidos ou com pessoas da comunidade onde vivem. Houve momentos, em 2018, que iniciamos nossos encontros com elas contando suas próprias aventuras ou feitos marcantes de alguém de sua comunidade, porque elas não conseguiriam se conter, caso não os contassem. Em um de nossos encontros, ainda em 2018, achamos apropriado produzirmos um obituário para informar a escola e a comunidade sobre o falecimento de um de seus membros, pois elas estavam muito impressionadas com esse acontecimento. Em outra ocasião propusemos a elas a elaboração de histórias de aventuras sem propormos o desvelamento da essência desse gênero enunciativo por meio das ações de estudo. Entretanto, nesse momento, mesmo com nossas interferências, que tentavam fazer com que elas incluíssem elementos de sua autoria nos textos, o conteúdo das narrativas se restringiu aos fatos presentes nos filmes de ação e de super-heróis que haviam assistido, configurando em um apagamento da questão autoral em seus textos. Apesar disso, essas narrativas foram valorizadas, revisadas e publicadas no blog do grupo.

Assim, percebemos, tanto durante os anos anteriores quanto durante o ano de aplicação da proposta de atividade de estudo, a necessidade das crianças de criar histórias com feitos

---

<sup>130</sup> A criança Clarice, assim denominada por nós para manter seu anonimato, começou a frequentar nossos encontros a partir do segundo semestre de 2019, mais especificamente no dia 06 de agosto, portanto, ela não participou das leituras e dos debates de nossos primeiros textos – *Alice no telhado* e *Mágico de Oz*. Apesar disso participou dos debates de outros dois textos desse gênero do enunciado e conseguiu elaborar sua história de aventuras.

<sup>131</sup> Fato que acontece comumente em entrevistas com pesquisadores – as crianças dão as respostas que os pesquisadores gostariam de ouvir, porque as adivinham, apenas para agradá-los ou como um hábito imposto pela escola – as crianças estão sempre tentando dar a resposta certa para seus professores, para não serem punidos de algum modo por terem dado a resposta considerada incorreta por eles.

grandiosos, com personagens de inspiração maravilhosa, dotados de superpoderes ou astúcia para passarem por aventuras espetaculares em que corriam risco de perder sua liberdade ou suas vidas em grande parte da história.

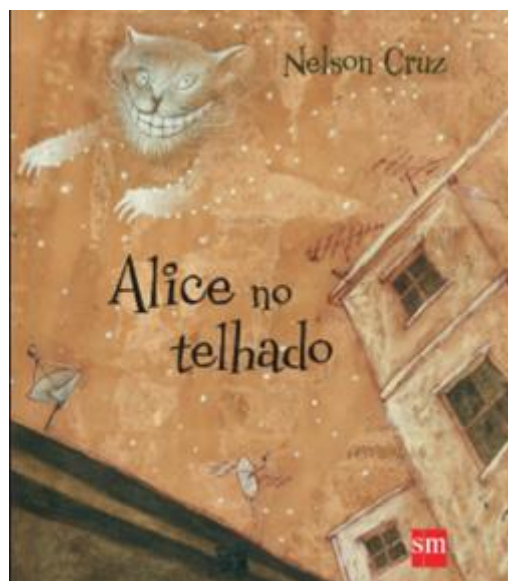
Sobre a necessidade vale lembrar que ela em si mesma não consegue que a criança entre em atividade ou em atividade de estudo, mas para que isso ocorra deve acontecer seu encontro com o objeto a ser manipulado, utilizado ou estudado, porque esse objeto é capaz de satisfazer a necessidade – essa relação dialética entre necessidade e objeto é chamada de motivo.

Cada tipo de atividade está associado com motivos específicos. Para caracterizar uma necessidade, devemos caracterizar um motivo. Além disso, os motivos cumprem uma dupla função: primeiro, a função de estímulo (um tipo de ímpeto ou tônico energizante) e, segundo, a função de formação de significado, o que dá à atividade da pessoa um significado relacionado com a personalidade. (REPKIN, 2019, p. 225).

Diante da importância de o encontro entre o objeto e a necessidade acontecer para a formação do motivo, propusemos o encontro das crianças com o seu novo objeto de estudo – a história de aventuras – por meio da oralização por nós do livro *Alice no telhado* de Nelson Cruz, com intuito de motivá-las a escrever histórias de aventuras, e, em seguida, fizemos um debate sobre a questão da criação literária, a autonomia das personagens e a questão da autoria.

Além disso, constatamos com as crianças que o autor tirava inspiração para escrever suas histórias de outras obras e que ele havia usado as personagens de Lewis Carol da obra *Alice no país das Maravilhas*.

**Figura 18 – Capa de Alice no telhado**



Fonte: CRUZ, Nelson. *Alice no telhado*. São Paulo: SM, 2011.

Observamos a seguir o diálogo fomentado pela oralização da obra.

Mariana: - Essa Alice é a Alice do País das Maravilhas, né?

Pesquisadora: - Sim. Na história não fala que ela veio de outra história?

Mariana: - Sim. Ela quer voltar para a história dela.

Kevin: - Ele pegou os personagens de outra história.

Pesquisadora: - Mas ele copiou a história?

Kevin: - Não. Fez outra bem diferente.

Lucas: - Corre atrás do coelho que nem na outra história.

Pesquisadora: - Tem aventuras nessa história?

Igor e Lucas: - Sim.

Pesquisadora: - São as mesmas aventuras da história que vocês conheciam?

Crianças: - Não.

Pesquisadora: - Então, temos uma história com personagens conhecidos, mas com aventuras diferentes?

Crianças: - Sim.

Kevin: - Pode fazer isso?

Pesquisadora: - Ele buscou inspiração em uma outra história para fazer a sua.

Pesquisadora: - Podem me dizer quais aventuras têm nessa história?

Mariana: - Primeiro, do nada, ela aparece em uma história completamente diferente.

Pesquisadora: - Essa é uma aventura ou um problema que ela precisa resolver?

Mariana: - É um problema.

Pesquisadora: - Então, a partir de um problema, as personagens começam a passar por aventuras para tentar resolvê-lo. Digam para mim, o que a Alice quer?

Mariana: - Ela só quer voltar para sua história.

Pesquisadora: - O que acontece antes de ela conseguir?

Lucas: - Ela sai correndo pelo telhado.

Pesquisadora: - Esse telhado é em lugar calmo?

Lucas: - Não. É numa favela.

Pesquisadora: - Então, além de enfrentar os perigos da noite e os perigos da altura, ela ainda enfrenta outros perigos?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Ela se sente em apuros?

Igor: - Sim. Ela quer ajuda.

Pesquisadora: - Será que a solução para Alice é voltar ao buraco desenhado pelo autor?

Mariana: - Sim, para ela ficar livre de tanto telhado.

Pesquisadora: - É perigoso correr por aí pelos telhados, não é?

Mariana: - Sim.

Valentina: - Depois ela cai no buraco.

Pesquisadora: - Isso mesmo! Quantas aventuras ela vive, não é?

Valentina: - É.

Pesquisadora: - E para o narrador da história, foi uma aventura?

Valentina: - Sim.

Kevin: - Sim, ver aquele monte de personagem saindo de uma folha de papel.

Pesquisadora: - Vocês já tinham visto uma história em que o autor não tem controle sobre os personagens?

Lucas: - Eu já vi um desenho assim.

Pesquisadora: - O que acham de estudarmos histórias de aventuras para depois cada um escrever a sua para postar no blog? Vocês topam?

Crianças: - Sim.

(Diálogo de 18/06/2019)

Desse modo, propusemos leitura de uma manifestação do gênero do enunciado a ser estudado evidenciada na fala “O que acham de estudarmos histórias de aventuras para depois cada um escrever a sua para postar no blog? Vocês topam?”. Conforme havíamos suspeitado, a reação das crianças tanto em relação à leitura da história quanto em relação à criação de uma narrativa contendo aventuras foi positiva quase que em unanimidade, com a abstenção de apenas uma das crianças. As demais sentiram-se motivadas a produzir suas histórias e, para algumas delas, a motivação para a criação da narrativa de aventuras se encontrava na publicação de tal enunciado no blog da turma, uma vez que elas, no processo de criação de enunciados do gênero diário, que é um tipo de enunciado geralmente não passível de publicação, não puderam veicular nesse blog as suas produções.

A leitura do livro acima referido e a discussão em torno de seu conteúdo funcionaram como um momento introdutor da tarefa de estudo que as crianças realizariam na sequência. Vale ressaltar aqui que a tarefa de estudo é a tarefa de dominar os princípios de generalização teórica, ao transformar as capacidades das crianças por meio de ações de um determinado tipo, de acordo com os princípios que organizam a realização das ações desse tipo. Essas capacidades regulam a velocidade e a flexibilidade com que os modos generalizados de ação são dominados. (REPKIN, 2019).

A tarefa de estudo exige, então, de seu agente o domínio da generalização teórica do objeto ou do fenômeno em estudo por meio da construção de seu conceito, da compreensão de suas leis, da descoberta dos princípios sobre os quais ele se alicerça. Essa descoberta exerce na mente um duplo movimento – de transformação do sujeito e de domínio do conhecimento teórico, porque

[...] a tarefa de estudo está ligada ao domínio da generalização teórica do conhecimento – dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado. [...] Por um lado falamos da tarefa de autotransformação do sujeito; por outro lado, da tarefa de dominar o conhecimento teórico. Na verdade, não há contradição aqui. Quando a criança domina o conhecimento teórico, domina os princípios teóricos para a construção de modos de ação. (REPKIN, 2019, p. 228).

Entendemos, com Davidov & Márkova (1987), generalização teórica ou substancial como um processo de compreensão, por meio da análise do elemento essencial que define o objeto ou o fenômeno em estudo e que permite sua compreensão como um objeto ou um fenômeno integral, em meio as suas relações com os outros objetos ou fenômenos da cultura, que compõe com esses objetos ou fenômenos um sistema de conhecimentos – objetivado por meio do pensamento teórico.



Por meio desse processo, as crianças desenvolvem suas capacidades – em nosso caso as capacidades autorais e enunciativas – suas funções psíquicas superiores – de análise, de reflexão e de planificação mental – e, ainda, passam o dominar o conhecimento teórico – o conceito – de terminado objeto ou fenômeno estudado – objeto/fenômeno de enfoque de sua atividade de estudo.

Foi visando a alcançar esse tipo de desenvolvimento nas crianças que propusemos a atividade de estudo para a formação do conceito do gênero de enunciado história de aventuras. Dando início a esse novo desafio com as crianças, as crianças realizaram leitura individual, seguida do debate em duplas, de uma versão do texto “O Mágico de Oz” de Frank Baum.

Pesquisadora: - Escolhemos o Mágico de Oz para lermos. Aposto que irão achá-la bastante interessante. Vamos estudar essas histórias para podermos fazer as nossas?

Crianças: - Sim. (nesse momento, as crianças responderam com entusiasmo, entretanto, apenas o aluno Lucas não respondeu).  
(Diálogo de 25/06/2019)

Com o intuito de ampliarmos nossos debates com as crianças propusemos que os diálogos sobre a narrativa de aventura tivessem início entre os pares de crianças. Essa proposta de debate em duplas, após a leitura individual da história de cada criança, foi feita “[...] porque a experiência de aprender a cooperar com os pares amplia a iniciativa das crianças em sua cooperação com os adultos” (ZUCKERMAN, 1999, p. 247, tradução nossa<sup>132</sup>). Entretanto, tivemos algumas participações durante esse processo visando a auxiliá-las na compreensão de alguns trechos do texto.

Essas intervenções se justificam porque

Inicialmente os alunos menores executam a atividade de estudo conjuntamente, apoiam uns aos outros na recepção e na resolução da tarefa, conduzem diálogos e discussões sobre a escolha do melhor caminho de busca (é exatamente nestas situações que surgem as zonas de desenvolvimento proximal). Em outras palavras, nas primeiras etapas a atividade de estudo é realizada por um sujeito coletivo. (DAVIDOV, 1995, p. 12).

Gradualmente, porém, conforme proposta da Teoria da Atividade de Estudo, no final do ensino fundamental, a atividade de estudo passa a ser realizada sob a iniciativa de cada estudante que se torna seu sujeito individual. Desse modo, ele terá condições de estudar o objeto ou o fenômeno de seu interesse com autonomia. Nosso trabalho com as crianças envolvidas na pesquisa representa o início desse movimento.

---

<sup>132</sup> The experience of learning cooperation with peers amplifies the children's initiative in their cooperation with grownups.

## Figura 19 – O Mágico de Oz

### O Mágico de Oz (Frank Baum)



Doroti vivia numa fazenda com seus tios. Ela tinha um cãozinho chamado Totó e passava o tempo todo brincando com ele.

Um dia, houve uma ventania tão forte que a casa da fazenda foi levada pelos ares. Doroti e Totó, que estavam lá dentro, foram carregados para a terra de Oz. Na terra de Oz havia quatro fadas. Duas eram boas e viviam uma no Norte e outra no Sul. Duas eram más e moravam no Leste e no Oeste. Quando a casa da fazenda caiu no chão, esmagou a Fada Má do Leste e ela morreu.

A Boa Fada do Norte agradeceu a Doroti por ter libertado os comilões, que viviam escravizados pela Fada Má do Leste. Depois a Fada disse a Doroti. “Só o Mágico de Oz pode ajudar você a sair desta terra. Calce os sapatos encantados, que pertenciam à Fada Má do Leste. Depois siga a estrada de tijolos amarelos até a Cidade das Esmeraldas. Lá mora o Mágico de Oz”.

Doroti agradeceu e pôs-se a caminho, levando Totó. Logo adiante encontrou um Espantalho pendurado num tronco. Doroti soltou-o e ele disse que queria ter um cérebro para poder pensar. Então Doroti o convidou: “Venha comigo. O Mágico de Oz lhe dará um”.

Mais adiante, os três encontraram um Lenhador de Lata, que desejava possuir um coração. “Venha conosco até a Cidade das Esmeraldas”, convidou Doroti. “O Mágico de Oz lhe dará um”. Assim, o Lenhador de Lata também seguiu com eles.



Logo depois, os quatro encontraram um Leão. Ele rugiu para assustá-los. Totó latiu e o Leão tentou mordê-lo, mas Doroti deu um tapa no nariz do Leão, dizendo: “Que covardia, atacar um cãozinho tão pequeno!” “Sou covarde mesmo. Mas bem que gostaria de ser corajoso”, respondeu o Leão. “Venha conosco. O Mágico de Oz dará coragem.”



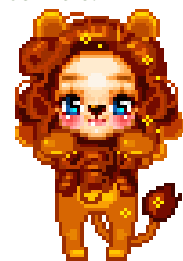
Os cinco amigos viajaram muitos dias pela estrada de tijolos amarelos. Depois de várias aventuras, chegaram ao castelo do Mágico de Oz. Um de cada vez foi levado à sala do trono para falar com ele.

O Leão pediu ao mágico que lhe desse coragem. O Lenhador de Lata queria um coração. O Espantalho pediu um cérebro e Doroti queria voltar para a fazenda de seus tios. O Mágico de Oz prometeu atender ao pedido de todos, se eles matassem a Fada Má do Oeste.

Os cinco amigos seguiram para o poente. À noite, a fada Má do Oeste enviou seus lobos contra eles, mas o Lenhador de Lata matou todos com seu machado.

No dia seguinte a Fada Má do Oeste mandou seus corvos selvagens atacarem Doroti e os amigos. O espantalho enfrentou os corvos e torceu o pescoço de um por um.

A Fada Má do Oeste ficou furiosa e chamou seus macacos alados. Eles carregaram Doroti, Totó, o Leão, o Lenhador de Lata e o Espantalho para o castelo da bruxa.



A Fada Má do Oeste amassou o Lenhador de Lata e tirou a palha do Espantalho. Depois, prendeu o Leão numa carroça e obrigou-o a trabalhar para ela dia e noite. “Agora vou transformar seu cãozinho num verme”, disse a Fada Má a Doroti.

A menina ficou com tanta raiva da Fada Má, que pegou um balde de água e jogou em cima dela.” Socorro!”, gritou a bruxa. “Estou encolhendo!” Era verdade. A água fazia a bruxa diminuir de tamanho. A bruxa foi ficando cada vez menor, até que sumiu.

Os Pisca-piscas, escravos da bruxa, agora estavam livres. A pedido da Boa Fada do Sul, eles desamassaram o Lenhador de Lata, rechearam de novo o Espantalho e soltaram o Leão.

Doroti e os amigos voltaram ao castelo do Mágico de Oz. O Espantalho ganhou um cérebro, o Lenhador de Lata conseguiu um coração, e o Leão obteve coragem.

A Boa Fada do Sul disse a Doroti que ela podia voar com os sapatinhos encantados que a Boa Fada do Norte lhe dera. Doroti despediu-se dos amigos e voou para fazenda de seus tios, levando o Totó nos braços.



Fonte: Texto elaborado pela pesquisadora a partir da obra BAUM, L. F. **O mágico de Oz**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

Antes de dar início à análise da manifestação do gênero do enunciado – história de aventuras -, fizemos uma sondagem para verificar se as crianças haviam compreendido seu conteúdo, uma vez que teriam de, ao participar da tarefa de estudo, dar início ao processo de busca da essência desse objeto de estudo tendo a compreensão de que grande parte do texto é composta por ações de risco, peripécias de toda ordem realizadas pelos seus protagonistas. Segue diálogo que tivemos com as crianças.

Pesquisadora: - O que houve com Doroti e com o Totó?

Mariana: - Teve uma tempestade que carregou ela e o Totó para outro reino.

Pesquisadora: - O que ela teve que fazer para voltar para casa dela?

Valentina: - Andar muito por uma estrada amarela.

Pesquisadora: - Eles foram sozinhos?

Mariana: - Arrumaram amigos que andaram com eles pela estrada.

Pesquisadora: - O que eles queriam?

Lucas: - Encontrar o mágico de Oz.

Pesquisadora: - Eles encontraram o mágico?

Igor: - Sim, mas tiveram que lutar com muitos monstros.

Pesquisadora: - Como foi isso?

Valentina: - Difícil.

Pesquisadora: - Eles tiveram que ser corajosos?

Mariana: - Eles tiveram muita coragem.

Pesquisadora: - Enfrentaram feras e fadas?

Mariana: - Porque lá as fadas eram más.

Kátia: - Tinha boa e tinha malvada.

Pesquisadora: - O que a boa fez?

Lucas: - Ajudou eles no final.

Pesquisadora: - Depois de todas essas aventuras e perigos, eles se deram bem?

Valentina: - Sim.

Mariana: - A Doroti foi para o sítio, os outros ganharam o que queriam.

Pesquisadora: - E o reino de Oz ficou livre do mal?

Igor, Lucas, Mariana e Valentina: - Sim.  
(Diálogo de 25/06/2019).

No trecho a seguir, para além da análise do conteúdo do texto lido, direcionamos o diálogo, com o intuito investigar como era composta a *massa aperceptiva* das crianças a respeito das narrativas de aventura. Para fazer o resgate da experiência que elas tinham desse gênero e iniciarmos sua análise, como evidenciado no diálogo a seguir, perguntamos a elas sobre uma manifestação particular do gênero do enunciado em estudo – “Crônicas de Nárnia” – filme muito difundido pelos canais televisivos.

Pesquisadora: - História de aventuras tem esse nome por quê?

Mariana: - Porque tem aventuras.

Pesquisadora: - O que é aventura?

Mariana: - É como quando não tem mais chão, como um buraco em que os personagens podem passar para outro lado, atravessar uma ponte quebrada – isso é aventura.

Pesquisadora: - Quem mais quer se aventurar?

Igor: - Eu. Tem um lago e não dá para atravessar e pega um cipó e atravessa.

Pesquisadora: - E se não tiver o cipó?

Igor: - Pisa nas pedras.

Lucas: - Andar no meio de um tiroteio, se tiver arma, você pega sua arma.

Pesquisadora: - Se não tiver, sabe o que você faz? Sai correndo.

Igor: - Ou faz outra coisa, sei lá...

Pesquisadora: - É uma aventura passar no meio de um tiroteio?

Lucas: - É, com a polícia prendendo todo mundo.

Pesquisadora: - E outro tipo de aventura? Você conhece?

Lucas: - Luta.

Valentina: - Ela ia para uma praia de avião. Veio uma tempestade de vento e o avião caiu.

Igor: - Para ela se salvar e ela está no meio da água e ela pega uma prancha.

Pesquisadora: - Isso. Vocês conhecem o filme “Crônicas de Nárnia”?

Igor e Lucas: - Sim.

Lucas: - Eu gostei das crônicas é muito legal porque o cara tentou pegar uma pedra e o dragão estava no meio do ouro.

Pesquisadora: - E ele teve que enfrentar o dragão?

Lucas: - É.

Pesquisadora: - Qual a qualidade desse personagem?

Igor: - Força, coragem...

Pesquisadora: - Muito bem.

(Diálogo de 25/06/2019).

Conscientes de seu interesse pelas narrativas de aventura, buscamos manter o enfoque nesse gênero de enunciado, ao evidenciar os elementos pertencentes a esse tipo de texto que, como percebemos durante os diálogos, são os elementos mais interessantes para elas, uma vez

que no momento em que o objeto adquire um significado especial para o sujeito ele se torna interessante. “Até esse ponto, nós poderemos não ter prestado nenhuma atenção a ele, agora, de repente, revela que há algo conhecido nele. Isso é expresso em uma reação de surpresa, o inesperado (o que temos aqui?)” (REPKIN, 2019, p. 237).

Ao considerarmos o aspecto do interesse ressaltado por Repkin (2019), iniciamos a conversa com elas com o objetivo tanto de manter o seu interesse no objeto em estudo, quanto de direcionarmos sua atenção para outros aspectos que elas pudessem achar interessantes, a partir de suas necessidades. Há uma relação dialética entre interesses e necessidades, visto que o interesse é a experiência subjetiva do significado de um objeto e é despertado por aquilo que é significativo para nós como sujeitos, que surge como uma necessidade. Mas, apesar de interesses nascerem com base em necessidades, eles se distinguem das necessidades, vão além dos limites das necessidades, e, ao mesmo tempo, ocasionam o aparecimento de novas necessidades.

Com a pretensão de mantê-las nesse movimento entre interesse pelo objeto e necessidade de estudá-lo mantivemos o diálogo ao ressaltar que tal objeto fazia parte de seu cotidiano, porque essa presença em suas vidas poderia deixá-las mais à vontade tanto para analisar manifestações desse gênero do enunciado quanto para produzirem as suas próprias narrativas de aventura.

Pesquisadora: - Muitos já disseram como é que tem que ser os personagens. Eles têm que enfrentar desafios, dificuldades, coisas difíceis.

Mariana: - Às vezes precisa de armaduras.

Pesquisadora: - De uma espada, de uma arma ou de um elemento mágico. Como ele disse uma capa da invisibilidade ou um anel da invisibilidade. Às vezes é um elemento mágico, mas às vezes é da realidade mesmo. Por exemplo, ele precisa de astúcia, de inteligência, não é verdade?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Então, a situação está difícil e ele tem que enfrentar. O que ele faz? Ele primeiro raciocina e pensa “O que eu vou fazer agora?” Para fazer da melhor forma possível para sair da situação difícil. Não é verdade?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Então, quando a gente vai ler uma história de aventura com certeza a gente vai encontrar personagens fortes, corajosos, inteligentes, astutos.

Igor: - Espertos.

Pesquisadora: - Que sabem sair dessas situações perigosas. Se é aventura, as ações que acontecem têm que ser ações extraordinárias. Não pode ser uma ação comum. Por exemplo: “Eu fui à esquina e encontrei meu amigo”. Isso não é aventura. É aventura isso?

Crianças: - Não.

Pesquisadora: - Para ser de aventura tem que ter uma ação extraordinária.  
Igor: - E ser corajoso também.  
Pesquisadora: - Sim. Exige coragem do personagem.  
Manuel: - Tinha um personagem que saía para fazer trilha no rio com jipe.  
Pesquisadora: - É perigoso o carro afundar no meio da água, é perigoso tombar. Isso mesmo! Isso é uma aventura.  
(Diálogo de 25/06/2019)

Demos, então, início a nossa tarefa de estudo – entender o que é uma história de aventuras para cada criança produzir a sua própria manifestação desse enunciado -, por meio da primeira ação de estudo, em que as capacidades de análise e síntese constroem as idealizações necessárias, que refletem a inter-relações das ações transformadoras tanto do objeto quanto do sujeito da atividade de estudo. Em busca da análise do gênero em estudo, com base na leitura individual, seguida do debate em duplas, de duas de suas manifestações, iniciamos com elas o caminho de descoberta de sua essência.

### **3.2.1 A primeira ação de estudo: abstração substancial**

“A abstração é apenas uma limitação, uma recusa convencional da plenitude do objeto em nome de algum aspecto determinado, que foi destacado e positivamente caracterizado. O estudo desse aspecto abstrato desse ser sempre realizado, levando em consideração o todo.”  
(Pável Nikoláievitch Medviédev, 2019, p.150)

A atividade de estudo, como qualquer outra atividade que realizamos, estrutura-se com base em dois movimentos: um primeiro, que estimula, orienta e dirige o processo da atividade, e um outro que organiza as ações do sujeito. O primeiro movimento diz respeito à área motivacional que regula as ações do sujeito: agimos sempre em função de uma necessidade sentida, de alguma forma de carência a ser satisfeita com determinado objeto material ou imaterial que, quando detectado, transforma-se em um motivo para agir e um objetivo a atingir com essa atividade, sempre nos limites objetivos da situação em que nos encontramos, isto é, dentro das condições materiais objetivas que o meio propicia para a realização da atividade. O segundo movimento diz respeito à parte operacional da atividade: por meio de operações adequadas às ações e conforme as condições de sua realização.

Geralmente, os professores acreditam que a consciência teórica e o pensamento representam uma atitude abstrata para relacionar-se com a vida e muitas vezes estão ligados à linguagem verbal. Este é claramente um mal-entendido, sem dúvida relacionado a uma visão filosófica e psicológica obsoleta. Por isso, o professor, ao propor uma atividade que envolva tanto consciência teórica quanto o pensamento, que objetiva desenvolver essas capacidades nas

crianças, tem a fundamental tarefa de condução de suas aprendizagens, uma vez que, ao aprender, com sua ajuda, a criança se desenvolve, muda qualitativamente o seu psiquismo, não apenas pelos novos conhecimentos adquiridos nesse processo, mas também, e principalmente, pelas transformações que se dão em sua formação como pessoa humana.

Antes de mais nada, a consciência teórica e o pensamento são realizados como uma forma de ação-performance-visual, visual-imagem e verbal-discursiva. Em segundo lugar, é representado nas ciências e nas artes, nas práticas orais e no direito. Terceiro, consiste nas atitudes racionais dos humanos em relação à vida, na capacidade dos humanos de resolver racionalmente tarefas cotidianas abstratas e práticas. Aqui não mencionamos *quaisquer* tarefas, mas sim aquelas que, para que possamos distinguir entre o interno, a aparência e o essencial. É bem sabido que as aparências externas das coisas diferem das internas. (DAVIDOV, 1999c, p. 130-131, grifo do autor, tradução nossa<sup>133</sup>).

Essa atenção que perpassa todo o processo de atividade de estudo se manifesta no desenvolvimento da capacidade de reflexão que toma como base o modelo, elaborado na segunda ação de estudo. Essa capacidade verifica, ao longo do processo, se as ações estão de acordo com a descoberta da essência do objeto ou do fenômeno em estudo objetivada na ação de modelação.

Assim, a consciência dialética, o pensamento e a atenção, como assegura Vigotskii (2010, p. 115), se dão por meio da aprendizagem do conhecimento teórico “[...] que é um movimento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”.

Com isso em mente, no encontro do dia dezoito de junho de dois mil e dezenove, retomamos a história de aventuras lida no encontro anterior para seguirmos com o debate sobre nosso objeto de estudo, com o objetivo de auxiliar as crianças em sua primeira ação de estudo em busca da resolução da tarefa – que no caso seria a objetivação autoral de sua narrativa de aventura.

Sobre a primeira ação de estudo, é importante enfatizar que

Certamente, o método deve adaptar-se ao objeto. Porém, por outro lado, sem um método determinado é impossível aproximar-se de um objeto. É necessário saber isolar o próprio objeto de estudo e identificar, corretamente suas peculiaridades específicas essenciais. E essas características não estão etiquetadas. [...]

No campo das ciências humanas, não é tão fácil aproximar-se do material concreto e de sua essência. [...]

---

<sup>133</sup> First of all, theoretical consciousness and thinking is realized an action-performance-visual, visual-image, and verbal-discursive form. Second, it is represented in the sciences and arts, oral practices and law. Third, it consists in humans' rational attitudes to real life, in humans' ability to resolve rationally both abstract and practical everyday tasks. Here we do not men just *any* tasks, but the ones which, in order to be ability to distinguish between internal, appearance and essential. It is well-known that external appearances of things differ from internal things.

A questão crucial é saber quanto esses fatos e esse material concreto têm relação com a essência real do objeto de estudo. (MEDVIÉDEV, 2091, p. 133).

Desse modo, por meio da abstração substancial se dá início à primeira ação de estudo. Vale lembrar que quando falamos em abstração substancial ou teórica nos referimos ao conhecimento do objeto ou do fenômeno em sua existência real, que, ao superar sua aparência, no momento em que são enfatizados os aspectos que o relacionam à realidade, contrapomo-nos ao conceito de abstração empírica que corresponde ao conhecimento formal do objeto sem ligá-lo a sua existência real.

E, ainda, sobre esse processo, vale lembrar que ele não pode se desenvolver apenas no plano empírico, uma vez que

[...] a transmutação desse trânsito metabólico homem/natureza sob a forma de “fatos da consciência” não é um processo que se realiza pela simples conversão de sensações, isto é, da empiria imediata, em representações abstratas. A captação empírica do real não resulta em sua cópia mecânica, comporta, conseqüentemente, dada relatividade, uma vez que a imagem não se identifica imediatamente com o objeto que representa. Logo, haverá entre eles uma contradição, resultante da não coincidência entre a aparência sensorial do fenômeno e tudo aquilo que ele comporta, isto é, entre aparência e essência. E aqui reside o nascedouro prático da razão. (MARTINS, 2011, p. 30-31)

Assim, a busca pela essência do objeto/fenômeno em estudo traz à tona as contradições entre seus elementos essenciais e superficiais, e, ainda, revela os limites de se estudar algo apenas no plano empírico, que exige que o momento da vida daquele objeto/fenômeno em estudo passe a ser considerado para a elaboração de seu conceito teórico-científico.

Desse modo, a principal característica dessa ação é a ideia de que as crianças implementam ações de distinguir alguma relação geral do objeto e tentam descobrir várias manifestações particulares dessa relação.

Como mostram estudos psicológicos-pedagógicos especiais, o ensino sistemático de acordo com o nosso programa desenvolve as noções teóricas e o pensamento teórico dos escolares que direcionam a busca das condições e da origem dos relacionamentos dentro de um material. O pensamento teórico ajuda os alunos a orientar as relações gerais e permite-lhes derivar dessas relações várias conseqüências específicas. Tal pensamento não elimina a necessidade do pensamento empírico - esse tipo de pensamento deve ser visto como um tipo de pensamento direcionado a outros tipos de tarefas. (DAVIDOV, 1999c, p. 136, tradução nossa<sup>134</sup>).

---

<sup>134</sup> As especial pedagogical-psychological studies show, systematic teaching in accordance with our program develops school children's theoretical notions and theoretical thinking that direct the search for the conditions and origin of relationships within a material. Theoretical thinking helps students to orient among general relationships and allows them to derive from these relationships various specific consequences. Such thinking does not remove



Com o objetivo iniciar o processo de abstração substancial com as crianças, oferecemos manifestações reais do gênero do enunciado em estudo para, em seguida, partirmos para sua análise, diferentemente do que se faz no ensino tradicional em que definições são dadas para as crianças antes mesmo de terem contato com as manifestações de seu objeto de estudo, sem que elas tenham chance de construir o conceito desse objeto ou desse fenômeno.

Observa-se a seguir um segundo momento do início da abstração no diálogo com as crianças.

Pesquisadora: - Que há na história?

Lucas: - Um redemoinho.

Igor: - A dona do cachorrinho.

Pesquisadora: - Que se chama Doroti.

Igor: - Eles foram levados embora.

Manuel: - A Doroti e o Totó voaram pelos ares para outra terra, lá tinha fadas boas e más. A casa da fazenda caiu e esmagou a Fada Má.

Pesquisadora: - Isso. A fada boa agradeceu a Doroti por ter libertado os Comilões. Quem eram esses Comilões?

Kevin: - Escravos da Fada Má.

Pesquisadora: - Qual foi a ajuda da Fada boa para Doroti?

Valentina: - Disse para ela usar os sapatos da Fada que foi esmagada.

Pesquisadora: - Depois ela orientou a Doroti a fazer o quê?

Kevin: - Andar pela estrada de tijolos amarelos.

Pesquisadora: - Muito bem. Até que ponto?

Kevin: - A Cidade do Mágico de Oz.

Pesquisadora: - Isso. O que ela encontrou nesse caminho?

Lucas: - Um espantalho pendurado que queria ter um cérebro.

Valentina: - Um lenhador de lata sem coração e um leão covarde.

Pesquisadora: - A Doroti propôs para eles o quê?

Tina: - Andar com eles para a cidade das Esmeraldas.

Pesquisadora: - Por quê? Quem vai dar a eles o que queriam?

Taina: - O Mágico.

Pesquisadora: - O que acontece a seguir?

Mariana: - Eles viajaram muito até chegaram no castelo do Mágico de Oz.

Pesquisadora: - O Mágico deu tudo o que eles queriam ou só prometeu?

Mariana: - Ele prometeu que ia fazer, só se eles matassem a Fada Má.

Manuel: - Eles foram atrás dela...

Crianças: - Da Fada Má.

Pesquisadora: - O que eles encontraram no Oeste?

Crianças: - Os lobos.

Igor: - Corvos selvagens, mas o espantalho espantou todos.

---

the need for empirical thinking - this kind of thinking should be seen as kind of thinking directed at other kinds of tasks.

Pesquisadora: - E a Fada Má ficou furiosa e chamou macacos alados. O que é macaco alado? O que eles têm de diferente dos macacos comuns?

Crianças: - Asas.

Mariana: - Da Fada Má do Oeste que falou que ia transformar Totó num verme. Tirou a palha do espantalho e amassou o Lenhador de lata, colocou o leão para puxar carroça e obrigou ele a trabalhar.

Valentina: - Mas os amigos tentaram se defender.

Pesquisadora: - O que a menina fez?

Lucas: - Ficou com raiva e pegou o balde de água e jogou em cima dela.

Pesquisadora: - O que aconteceu com a bruxa?

Lucas: - Ela foi encolhendo, encolhendo até sumir.

Tina: - Eles soltaram o lenhador, o espantalho e desamassaram ele e encheram o espantalho de novo.

Valentina: - Soltaram o leão, voltaram para o castelo do Mágico de Oz.

Pesquisadora: - E o Mágico de Oz deu o que prometeu para eles?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Muito bem. Ótimo! O que o espantalho queria mesmo?

Crianças: - O cérebro.

Pesquisadora: - E por que ele queria um cérebro?

Mariana: - Ficar inteligente.

Igor: - Pensar.

(Diálogo de 30/07/2019)

Antes da análise propriamente dita, elogiamos os esforços das crianças até o momento, diante de tantos avanços obtidos por elas na produção de suas páginas de diário, nas leituras das histórias de aventura, e, ainda, conscientes da realidade de preconceitos sofridos por elas por serem frequentadoras do projeto de reforço, aproveitamos essa oportunidade para saudar as suas conquistas – frutos do desenvolvimento de suas capacidades cognitivas e autorais por meio de seus estudos e de suas criações verbais. Aproveitamos ainda para ressaltar o empenho das crianças na leitura individual de um texto extenso, apesar de ser tão dinâmico e por ser considerado bastante interessante pelas crianças.

Além disso, buscamos valorizar o trabalho que elas desenvolviam e os ganhos obtidos com as aprendizagens concretizadas por elas em nossos encontros, já que as crianças não se sentiam valorizadas por terem que frequentar o projeto de reforço escolar. Consideramos que, além de seus ganhos cognitivos, suas capacidades e possibilidades de aprendizagem devem ser valorizadas para que se desvencilhem dos estereótipos em relação ao fato de frequentarem reforço, preconceito disseminado nas escolas do nível fundamental, período em que geralmente se oferece esse tipo aula.

Colaboradora: - Vocês todos têm um cérebro privilegiado. Todos conseguem aprender e bastante. Eu sei quanto vocês já aprenderam aqui desde o começo. É uma maravilha. Eu avalio assim.

Pesquisadora: - Eu concordo! Parabéns por isso, queridos!

Lucas: - Valeu.

Crianças: - Obrigado!  
(Diálogo de 30/07/2019)

Na sequência, concentramo-nos na análise de conteúdo e de suas relações com condições sob as quais um determinado sistema de objetos se manifesta, uma vez que o desvelamento da essência do gênero do enunciado em estudo só seria possível por meio da compreensão das crianças da presença de muitas aventuras no decorrer do texto. Essa análise envolve a transformação real ou ideal dos objetos/fenômenos (DAVIDOV; RUBTUSOV, 2018), revelando a relação universal que determina as manifestações particulares de um determinado objeto/fenômeno.

Pesquisadora: - Atenção, toda história tem um jeito de começar. O que a gente costuma pôr nesse início de história?

Lucas: - Onde ela morava?

Pesquisadora: - Isso. O que mais? O que ela gostava de fazer?

Igor: - Brincar com o cachorrinho.

Pesquisadora: - No começo, a gente sempre fala quem é o personagem, o seu nome e diz como é que era esse personagem.

Igor: - Se é forte.

(Diálogo de 30/07/2019)

Fica clara, nessa concepção, a natureza mediadora das ações do homem, por meio da linguagem, no processo de aprendizagem das gerações mais novas. Na efetivação dessas ações, os instrumentos inventados ao longo da história são aprendidos e os processos psicológicos instrumentais mais complexos da cultura tomam forma pelos sujeitos, em constante interação com adultos ou com outros agentes de mediação que acontece em um determinado nível de desenvolvimento de sua capacidade potencial de aprendizagem. Nesse processo, os sujeitos aprendem e desenvolvem novas capacidades que lhes permitem maior participação na vida de sua coletividade.

Por meio de nosso diálogo, as crianças se atentaram para a necessidade de se apresentar o protagonista da história por meio do fornecimento de informações sobre ele. Apesar de certas características da personagem principal da narrativa também serem demonstradas pelos seus atos – como foi o caso de Doroti – ao correr perigo e ao enfrentar as adversidades presentes no decorrer da trama, buscamos estabelecer coerência entre essas características e as ações realizadas.

Ao iniciarmos a análise do texto lido para levar as crianças a perceberem as características constitutivas do gênero do enunciado em estudo, agimos em busca da essência do nosso objeto de estudo, dialogando com as crianças sobre as ações realizadas pela personagem Doroti.

Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada. (PIRES, 1997, p. 87).

Vejamos parte desse diálogo:

Pesquisadora: - Logo em seguida, acontece uma coisa importante. Vocês viram o que aconteceu com Doroti?

Igor: - Teve uma ventania.

Pesquisadora: - Isso. Aconteceu um problema por conta de uma ação que não era esperada. O que inesperadamente aconteceu?

Mariana: - Ela saiu voando pelos ares.

Lucas: - Foi parar longe da fazenda.

Manuel: - O temporal?

Mariana: - O vento

Pesquisadora: - Isso. Quando ninguém esperava, algo acontece. No caso da história foi a tempestade. Se não tiver no início algo inesperado as outras ações não acontecem, porque as outras ações só acontecem por conta disso.

Mariana: - Pode ser chuva, pode ser um monte de coisas.

Pesquisadora: - Sim. A causa pode ser qualquer coisa, mas é sempre algo que você não espera. Por exemplo, você está andando de bicicleta e...

Mariana: - Começa a chover.

Pesquisadora: - Isso, começa a chover. Aí vem uma sequência de ações.

Valentina: - Pode ser chuva ou uma ventania.

Pesquisadora: - Primeiro acontece uma coisa, depois outra e outra e mais outra... até chegar no...

Igor: - Fim.

(Diálogo de 30/07/2019)

Nesse contexto, objetivamos levar as crianças a compreender os enunciados para além dos limites da linguística, ao considerar a situação social em que as trocas verbais se estabelecem para levá-las a evidenciar esses aspectos por meio do entendimento não apenas da função daquele tipo de enunciado, mas também saber em que momentos da vida ele deve ser utilizado, ou seja, como seu uso se adequa a determinada situação social de troca verbal.

Sobre o estudo que se atém apenas aos elementos linguísticos, Medviédev (2019, p. 142) nos ajuda lembrar que

A linguística, ao construir o conceito de língua e de seus elementos (sintáticos, morfológicos, lexicais e outros), distancia-se das formas de organização dos enunciados concretos e das suas funções socioideológicas. Por isso, a língua e os elementos linguísticos são indiferentes à verdade cognitiva, à beleza poética, à pertinência política e assim por diante.

Portanto, é preciso estar atento para não reproduzir práticas alienantes em sala de aula, ou seja, faz-se necessário ir além do que é proposto pela linguística, que, ao enfatizar apenas os elementos técnicos da língua, ocasiona a perda dos aspectos principais do enunciado – sua função e a valoração (axiológica) tanto individual quanto social de seu conteúdo, que acaba por se apagar em meio a definições sintático-morfológicas a serem memorizadas pelo uso de exercícios alienantes de análise das micropartículas da língua.

As abstrações da linguística são justificadas pelos próprios objetivos propostos para este campo da ciência – formação do linguista. Entretanto, para o ensino da linguagem, faz-se necessário que os enunciados sejam estudados como manifestações axiológicas, com função social para que tenham motivo tanto para existirem quanto para serem criados pelas crianças.

Na sequência dos trabalhos com as crianças, demos continuidade à recapitulação das características do gênero do enunciado em estudo por meio do diálogo a seguir.

Pesquisadora: - Na história, quando eles encontraram a Fada Má, eles passaram por muitas aventuras.

Mariana: - Eles enfrentaram lobos, corvos, macacos.

Pesquisadora: - E a escravidão. No caso do leão. Vejam que essa história está repleta de aventuras. As personagens tiveram que usar tudo o que sabiam para enfrentar os desafios. O que não pode faltar nesse tipo de histórias?

Crianças: - Aventuras.

(Diálogo de 30/07/2019)

Desse modo, desvelamos com as crianças a característica essencial para a construção do conceito de história de aventura: a presença de um problema que leva as personagens a viver aventuras e a superar desafios por meio de sua astúcia e de suas habilidades.

Tendo sempre em mente que a atividade de estudo deve seguir a marcha do abstrato ao concreto pensado – caminho para o desenvolvimento do pensamento teórico -, o professor conduz as crianças à realização de dois movimentos – 1) inicialmente a redução dos elementos do objeto/fenômeno em estudo a uma abstração e, em seguida, 2) a ascensão do abstrato ao concreto pensado por meio de abstrações substanciais (teóricas) feitas sobre o objeto. No experimento realizado, objetivamos, com esse processo, que as crianças percebessem que após as aventuras os problemas são resolvidos, mas apenas quando a narrativa está próxima de seu final e, na sequência, uma nova situação de normalidade se estabelece.

Pesquisadora: - Doroti percebeu que a Fada Má queria judiar do cãozinho. O que foi que ela fez?

Mariana: - Pegou um balde cheio de água para jogar na bruxa.

Pesquisadora: - Ela jogou-lhe uma água e o que aconteceu com a Fada?

Lucas: - Foi diminuindo. Ela encolheu, encolheu até...sumir.

Pesquisadora: - Não era a Fada Má que fazia o mal?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - A Fada Má sumindo, não acabou todo o problema?  
Crianças: - Sim.  
Valentina: - Acabou.  
Pesquisadora: - Se acabou o problema, vem o final. No final as coisas se ajeitam, não é verdade?  
Igor: - Agora só sobrou a Fada do bem... duas Fadas do bem.  
Pesquisadora: - No final, a gente mostra como ficou depois da solução dos problemas.  
(Diálogo de 30/06/2019)

Nosso objetivo para essa primeira ação de estudo se alinha às proposições de Davidov (1988, 2019) de análise em busca da abstração substancial, por isso buscamos com as crianças a captura da relação geral que organiza nosso objeto de estudo – a presença das aventuras no texto, e, ainda, a busca pela descoberta das pré-condições e das condições da ocorrência de um objeto, isto é, a análise de sua emergência e os princípios que governam sua construção (MAGKAEV, 2018), para que as crianças chegassem ao princípio de ação, capacitando-as a lidar com o conceito de história de aventuras quando precisassem escrever suas próprias histórias.

Na dinâmica desse processo, o pensamento segue o seguinte percurso: o objeto de estudo é mentalmente colocado em condições nas quais sua essência pode ser descoberta, e, ao tornar-se o objeto de transformações mentais, desencadeia um sistema de conexões que fornece a base para o surgimento de novas situações em que esse o objeto pode se manifestar (BIBLER, 1969 apud MEDVEDEV; NEZHNOV, 2018).

Em nossa pesquisa, por meio dos diálogos, levamos as crianças a analisarem o conteúdo do objeto de estudo, ao traçar com elas a busca pela identificação das relações geneticamente originais de um sistema de objetos no nosso caso do gênero do enunciado narrativa de aventura.

De acordo com Magkaev (2018) esse é um processo contraditório em que o objeto de atividade é a busca por este mesmo objeto/fenômeno, um objeto que começa a existir, em outras palavras, um objeto futuro que se constrói no tempo presente, uma vez que o ato de pensar sobre um objeto/fenômeno depende da natureza de sua abstração, por um lado, depende do movimento e, por outro lado, da concretude desse objeto/fenômeno.

Para atender à necessidade de inserir quem aprende no movimento entre abstração mental e concretude do objeto/fenômeno, há a tarefa de estudo, que surgiu como condição concreta de realização de um objetivo, como um determinante direto produtor de atividade, regulador das formas de realização de determinado desafio e dos meios de solução de determinado problema.

A tarefa de estudo se materializa na unidade entre o objetivo da ação de estudo e as suas condições de realização, ao exigir do escolar a análise que desvela as relações gerais desse objeto e sintetiza uma lei geral que governa os diferentes tipos de sua manifestação, para culminar na construção de abstrações e generalizações.

É por esse motivo que, na aplicação da tarefa de estudo, vai se dar a dedução das relações particulares do objeto, consolidando-se o processo de síntese e configurando mentalmente sua célula. Por célula, entende-se o processo que estabelece a unidade entre o singular e o universal do que realmente existe e que faz a ligação das particularidades com o todo do material estudado [...] na solução da tarefa, os alunos realizam certo microciclo de ascensão do abstrato ao concreto como via de assimilação dos conhecimentos teóricos. (DA SILVA CLARINDO; MILLER, 2016, p. 266).

Desse modo, entendemos que o objetivo da tarefa de estudo não está restrito apenas ao domínio dos modos de ação, mas abarca também o domínio dos fundamentos teóricos que sustentam determinado objeto/fenômeno, o que chamamos de domínio dos princípios de ação.

Ao darmos continuidade à tarefa de estudo com foco na história de aventura, e pensando ainda na primeira ação de estudo – a análise substancial do objeto –, escolhemos outra história de aventuras, por considerarmos a necessidade de oferecer algumas manifestações particulares do gênero do enunciado em estudo para as crianças nesta primeira etapa da atividade de estudo, visto que, das ações de estudo, esta é a mais importante, porque dela depende a realização com mais ou com menos efetividade das demais ações de estudo. Introduzimo-la no seguinte diálogo:

Pesquisadora: - O que não faltava na história o Mágico de Oz?

Mariana: - Bastante aventura.

Pesquisadora: - O que mais?

Mariana: - Personagens.

Pesquisadora: - Todos estavam em busca de uma coisa. Foi fácil consegui-las?

Mariana: - Não. Eles quase morreram para conseguir o que eles queriam. Eles tinham que matar uma fada perigosa para conseguir tudo o que pediram.

Pesquisadora: - Eles conseguiram fazer algo impossível.

Mariana: - Tem que ter bastante aventura.

Pesquisadora: - Antes disso o tem que ter?

Mariana: - Um problema.

Pesquisadora: - E depois? O que acontece?

Mariana: - Eles tentam resolver.

Pesquisadora: - Sim. Eles passam por várias ações para tentar resolver o problema. Hoje, eu trouxe uma outra narrativa de aventura. Tá bem?

Crianças: - Tá.

(Diálogo de 06/08/2019)

Propusemos a elas a análise de uma versão sintetizada das aventuras de Robinson Crusoe, tendo em mente que essa ação de estudo objetiva que as crianças consigam fazer a análise desse objeto/fenômeno de estudo e, no decorrer do processo, desvelem a relação

essencial geneticamente original desse objeto/fenômeno. Essa ação de estudo concretizaria a fase inicial do movimento de ascensão do conhecimento abstrato para o conhecimento do concreto pensado.

Vale lembrar que essa nova proposta de análise não foi uma surpresa para as crianças, que já estavam cientes de que precisariam analisar algumas manifestações de histórias de aventuras tanto para descobrirem sua essência quanto para terem condições de elaborar a sua manifestação particular de um enunciado daquele gênero em estudo, porque só assim as crianças teriam condições de fazer a análise, a síntese, a modelação e sua objetivação de tal objeto/fenômeno em estudo.

### **Figura 20 - As aventuras de Robinson Crusóe**

#### **As aventuras de Robinson Crusóe - Daniel Defoe**

Crusóe era um jovem inglês que adorava aventuras, porque ele tinha pavor de ficar em um único lugar por toda a vida.

Com essa animação, embarcou em sua primeira viagem de navio com um amigo. Durante o percurso, eles foram pegos por uma forte tempestade, que os fez naufragos.

Até que um dia, Crusóe acabou sendo escravizado por piratas, mas ele conseguiu fugir usando um bote de pesca. Ficou à deriva por um tempo até que percebeu que estava em uma ilha deserta. Ele apelidou a ilha de Ilha do Desespero.

Enquanto aguardava por socorro, Crusóe precisou tomar algumas atitudes para sobreviver. Ele, primeiramente, construiu uma casa em cima de uma árvore, assim estaria protegido de animais selvagens.

Depois, ele sentiu a necessidade de complementar sua alimentação, fazia isso caçando animais da ilha. Com o tempo, iniciou um rebanho de cabras e uma plantação de arroz e de trigo.

Após um terremoto, ele decidiu construir uma casa mais no interior da ilha, pois percebeu que a sua era muito frágil, com isso, ficou com uma casa na praia e outra no campo.

Durante alguns anos ele teve como companhia apenas o cachorro resgatado do navio e um papagaio da própria ilha.

Crusóe tinha a ideia fixa de sair da Ilha do Desespero. Para isso, iniciou a construção de canoas. Para fazer a primeira canoa, ele derrubou uma árvore bem grande e foi cavando o meio até dar a forma necessária. Só depois percebeu que não conseguiria levá-la para a praia, pois era muito pesada.

Ele, então, levou mais um ano para construir a segunda canoa. Assim que foi para o mar, uma forte correnteza o fez dar a volta na ilha, parando em um local que ele nunca tinha visitado. Lá avistou uma pegada. Retornou para a parte da ilha que habitava há anos sentindo muito medo.

Até que um dia, alguns piratas desembarcaram na ilha. Crusóe os aprisionou e tomou-lhes o navio, assim conseguiu retornar para Inglaterra depois de 27 anos vivendo na Ilha do Desespero.

Na Inglaterra, viu que seus pais já haviam falecido. Com o tempo foi refazendo sua vida, casou-se com Isabel e teve dois filhos.

Fonte: Texto elaborado pela pesquisadora a partir da obra DEFOE, D. **As Aventuras de Robinson Crusóe**. Curitiba: L&PM Pocket, 2010.



Em seguida retomamos com as crianças o conteúdo do texto lido. Nesse momento, elas demonstraram empolgação em relação à nossa proposta, haja vista seu interesse por aventuras e as inúmeras aventuras protagonizadas por Robinson Crusóé nessa história.

Mariana: - Ele adorava aventuras.

Lucas: - Ele saiu para viajar com um amigo.

Pesquisadora: - Ele foi viajar do quê?

Valentina: - De navio.

Pesquisadora: - E que houve?

Mariana: - Uma tempestade e o Crusóé caiu na ilha.

Pesquisadora: - Isso. Ele naufragou. Vocês sabem o que é naufragar?

Igor: - Cair na água?

Pesquisadora: - Sim. Quando vem uma onda gigante e vira ou quebra o navio e todos ficam à deriva, porque o navio não conseguiu ficar em pé e todo mundo caiu no mar. E depois o que aconteceu?

Lucas: - Ele ficou na ilha.

Pesquisadora: - Como era na ilha? Tranquilo?

Crianças: - Não.

Mariana: - Ele construiu uma casa na árvore.

Pesquisadora: - Ele não foi escravizado antes?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Por quem?

Clarice: - Piratas

Pesquisadora: - Já pensou que horror que é ser escravizado por piratas? Ruim, não é? Vocês já viram os piratas?

Crianças: - Sim.

Igor: - Vi no filme *Piratas do Caribe*.

Pesquisadora: -O que os piratas fazem?

Mariana: - Eles matam as pessoas.

Igor: - Lutam com espadas.

Pesquisadora: - Às vezes eles lutam e matam, mas quase sempre o que eles querem?

Lucas: - Pegar o dinheiro.

Igor: - Roubar.

Mariana: - Achar tesouro.

Mariana: - Eles atacam com canhão para pegar tudo e para afundar o navio.

Pesquisadora: - Imaginem ser escravizado por eles. Fazer trabalhos forçados, sem ganhar nada, só cansaço.

Clarice: - Ele conseguiu fugir.

Pesquisadora: - Foi fácil fugir?

Crianças: - Não.

Mariana: - Demorou.

Lucas: - Ele ficou boiando na água em cima do bote, por muito tempo até chegar em uma ilha.

Pesquisadora: - O que ele teve que fazer para não morrer de fome ou de sede e para não se capturado por nenhum animal selvagem?

Valentina: - Ele construiu uma casa na árvore.

Lucas: - Ele criou animais.

Pesquisadora: - O que mais?

Valentina: - Ele plantou arroz e trigo.

Pesquisadora: Muito bem. Então, ficou tudo tranquilo?

Mariana: - Não. Teve um terremoto.

Pesquisadora: - Um tremor de...  
 Igor: - Terra.  
 Pesquisadora: - Depois disso o que ele fez?  
 Clarice: - Ele fez outra casa na terra.  
 Pesquisadora: - Mesmo assim, ele queria sair da ilha?  
 Crianças: - Sim.  
 Valentina: - Ele fez um barco. Ele começou a cavar no meio de uma árvore.  
 Pesquisadora: - Para fazer uma canoa. E ele conseguiu levá-la à praia?  
 Crianças: - Não.  
 Pesquisadora: - E ele desistiu?  
 Mariana: - Ele ficou mais um ano fazendo outra canoa.  
 Pesquisadora: - Então, o que houve?  
 Lucas: - Uma tempestade.  
 Pesquisadora: - Ele foi levado para onde?  
 Igor: - Para o outro lado da ilha.  
 Pesquisadora: - E o que ele viu lá?  
 Mariana: - Uma pegada.  
 Pesquisadora: - É o que ele fez?  
 Mariana: - Voltou para sua casa.  
 Pesquisadora: - Um dia, o que aconteceu?  
 Igor: - Alguns piratas desembarcaram na ilha.  
 Pesquisadora: - E o que ele fez?  
 Igor: - Ele prendeu os piratas.  
 Mariana: - Pegou o navio deles.  
 Igor: - Para retornar para a Inglaterra.  
 Pesquisadora: - Depois de quantos anos vivendo na ilha?  
 Igor: - Depois de 27 anos.  
 Pesquisadora: - Ele sozinho prendeu os piratas, roubou o navio deles?  
 Lucas e Igor: - Sim. Ele voltou para Inglaterra.  
 Manuela: - Ele se casou com a Isabel teve filhos teve com ela.  
 (Diálogo de 13/08/2019)

Por meio de diálogos, objetivamos levar as crianças a vivenciarem o processo de abstração substancial em busca da essência da história de aventuras por meio da análise tanto de seu conteúdo quando de sua estrutura – ao enfocarmos a situação inicial – em que se apresenta o protagonista e outros personagens e um estado de normalidade que em seguida se desfaz com o acontecimento de algo inesperado.

A análise inicial do objeto foi encaminhada a partir do plano objetual-sensorial à busca por uma relação universal no objeto/fenômeno em estudo, e materializada no desafio de compreender os elementos essenciais do gênero do enunciado história de aventuras para, ao final da tarefa, as crianças poderem objetivá-lo a sua maneira. Em vez de darmos a definição do que é uma narrativa de aventuras, fizemos as crianças enveredarem-se pelas aventuras da narrativa, para perceberem por si sós, com ajuda, os elementos essenciais deste tipo de texto que possibilitariam suas formulações do conceito deste objeto/fenômeno nas próximas ações. Como afirma Medviédev,

É necessário saber isolar o objeto de estudo e delimitá-lo corretamente, de modo que essa delimitação não se separe do que lhe é essencial, suas ligações com outros objetos, ligações sem as quais ele próprio torna-se incompreensível. A delimitação deve ser dialética e flexível. (MEDVIÉDEV, 2019, p. 133).

Desse modo, é possível levar as crianças não só a descobrirem, mas também a recriarem uma idealização geneticamente original, um processo que envolve compreender sua própria capacidade de mudar essas condições de ocorrência do objeto em estudo ao materializá-lo a seu modo.

O conhecimento que representa as inter-relações entre o interno e o externo, entre a entidade e a aparência, entre o original e o derivado, é denominado conhecimento *teórico*. Tal conhecimento pode ser apropriado apenas se alguém reproduzir o próprio processo de sua *origem*, recebimento e disposição, ou seja, quando se transforma o material. (DAVYDOV, 1999c, p. 126, grifos do autor, tradução nossa<sup>135</sup>)

Então, o objeto ou o fenômeno em estudo adquire um propósito de aprendizagem para as crianças, porque agora segue o percurso de ações que levaram as pessoas ao longo do tempo a descobrir e conceituar determinado conhecimento teórico.

Ao dar sequência à tarefa de estudo, iniciamos com as crianças o encaminhamento da segunda ação de estudo com intuito de levá-las a objetivarem seus esquemas mentais a respeito da essência do conceito de história de aventura e também com o objetivo de perceber se as crianças estavam com hipóteses adequadas sobre esse conceito para dar continuidade à atividade de estudo ou retomá-la desde o início, caso suas hipóteses estivessem equivocadas. Por meio dessa ação há o desvelamento das relações entre as propriedades essenciais do objeto/fenômeno em estudo, pois nesse momento a essência do fenômeno deve ser materializada simbolicamente de algum modo.

### 3.2.2 Segunda ação de estudo: modelação

“É, portanto, na análise, por meio da síntese, objetivada no modelo a base e o princípio da atividade humana orientada para objetivos”  
(Boris Magkaev, 2018, p. 294, tradução nossa<sup>136</sup>)

---

<sup>135</sup> Knowledge that represents interrelations between internal and external between entity and appearance, between original and derived is called *theoretical* knowledge. Such knowledge can be appropriated only if one reproduces the very process of its *originatiori*, receiving, and arrangement, i.e., when one transforms material.

<sup>136</sup> Therefore, in the analysis, by means of the synthesis, the basis and principle of objective-oriented human activity is objectified in the model.

Conscientes da importância da modelação para a fixação dos elementos essenciais do objeto/fenômeno em estudo e suas relações, demos início a um processo de trocas verbais com as crianças para que, em conjunto, elas pudessem pensar em um modo de organizar uma representação do objeto em estudo, de tal forma a construir um modelo inicial desse objeto.

São essas ações com o modelo que, no final, nos permitem revelar a conexão interior que anteriormente não foi considerada. O modelo torna-se um portador da forma do objeto, uma cristalização do conhecimento que temos de sua estrutura interna. É uma espécie peculiar de abstração e não o próprio objeto. Mas essa abstração está relacionada com o objeto, ancorada no modelo e, portanto, permite-nos agir. Em outras palavras, ações com o modelo nos levam de fato à descoberta do princípio geral que está faltando em nossa experiência. (REPKIN, 2019, p. 236).

A segunda ação de estudo requer a elaboração de um modelo que represente as relações essenciais do objeto/fenômeno, reveladas na primeira ação de estudo para a realização da tarefa. Os modelos podem ser representados em uma forma baseada em objeto, por meio de sinais, símbolos ou esquemas gráficos que identifiquem e representem o princípio que dirige o desenvolvimento do sistema de objetos, por construírem uma representação conceitual na forma de imagem desse sistema, o que vai possibilitar a planificação das ações para que esse objeto/fenômeno se estruture.

O encaminhamento para a elaboração do modelo simplificado e esquematizado do objeto de estudo foi feito por meio de discussão coletiva, levando em conta que é nas relações interpessoais que se dá o início do processo de formação de todas as funções psicológicas superiores, como a formação de conceitos, a atenção voluntária e o desenvolvimento da vontade. “Ao princípio, as funções, no ambiente coletivo, se estruturam na forma de relações entre as crianças, passando logo a ser funções psíquicas da personalidade” (VYGOTSKI, 2000, p. 152), por constituírem, nesse processo, a capacidade de reflexão, uma das neoformações características da atividade de estudo. Parte do diálogo estabelecido com as crianças segue abaixo.

Pesquisadora: - Como damos início a uma história de aventuras? (fazendo anotações na lousa).

Lucas: - Fala do personagem.

Igor: - Do nome dele.

Pesquisadora: - O que mais?

Mariana: - Como ela era?

Pesquisadora: - Isso mesmo! O que gostava de fazer.

Mariana: - Se ela era corajosa, loira ou morena, alta, forte ou magra.

Pesquisadora: - Muito bem. Depois do início, que está tudo calmo, o que vem?

Mariana: - Um problema.

Pesquisadora: - E, o que vem em seguida?

Mariana: - Tem que resolver o problema.

Pesquisadora: - É simples resolver o problema?  
 Igor: - Não. Tem que ser valente.  
 Pesquisadora: - Precisa ser muito corajoso para viver várias aventuras.  
 Mariana: - Correr riscos.  
 Valentina: - Se machucar.  
 Pesquisadora: - Isso mesmo. E depois, o que acontece?  
 Lucas: - Fica tudo normal?  
 Pesquisadora: - Sim. A tranquilidade retorna. Nesse momento a história chega no final. Vejam como ficou nosso quadro.  
 (Diálogo de 13/08/2019)

À medida que as crianças se manifestavam, o quadro foi elaborado e registrado na lousa. O quadro (Figura 21) mostra uma forma simples de abstração científica, resultante das ações mentais realizadas pelas crianças sobre o objeto analisado – *história de aventuras* –, que denota o nível de sua apropriação em relação a esse objeto, em termos da compreensão de sua essência.

**Figura 21 – Modelo de história de aventuras**

<b>Início</b>	No início, a história fala sobre o personagem: seu nome, local onde mora, as qualidades do personagem, o que ele gosta de fazer etc.
<b>Problema</b>	Algo inesperado acontece. Surge um grande desafio para o personagem enfrentar!
<b>Ações</b>	Sequência de aventuras vividas pelo personagem.
<b>Ação finalizadora</b>	Um fato acontece e põe fim aos desafios enfrentados pelo personagem.
<b>Final</b>	É a parte que conta como ficou a situação depois que o problema foi solucionado.

Fonte: registros da pesquisadora.

O valor da mediação semiótica entre o pensamento e sua concretização linguística para o desenvolvimento de funções psíquicas, por meio dos signos e dos símbolos, foi enfatizada por Vigotski em seus escritos a partir de seus estudos sobre as relações entre o pensamento e a linguagem, como nos explica Martins a seguir.

No tratamento que Vigotski dispensou ao problema da relação entre pensamento e linguagem, ao qual se dedicou nos escritos de 1934, ele integrou os estudos que realizara em 1930 acerca do ato instrumental (VYGOTSKI, 1997), avançando sobremaneira em suas proposições iniciais. Nas primeiras investigações sobre o referido ato interessava-lhe, especialmente, identificar os efeitos da utilização de signos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas. Em que medida, portanto, essa utilização, interpondo-se como estímulos de segunda ordem<sup>137</sup>, ocasionava transformações qualitativas na

<sup>137</sup> Segundo Vygotski (1995) a escrita é uma representação simbólica de segunda ordem, por ser uma representação de uma representação, isto é, a escrita é uma representação gráfica dos nomes dos objetos, que são, por sua vez,

relação sujeito-objeto. Comprovou pelos experimentos realizados que ela amplia, decisivamente, a capacidade de resolução de problemas e o autocontrole da conduta. Suas análises nesse momento, não incluíam reflexões acerca do conteúdo do signo, isto é, das suas significações. (MARTINS, 2011, p. 55).

Além no desenvolvimento de capacidades e de funções psíquicas superiores, a elaboração do modelo propicia a criação pelas crianças de sínteses em forma de esquemas em que estão contidas as propriedades internas do objeto de estudo que não podem ser observadas diretamente no material concreto sensível utilizado no ponto de partida da atividade. Nesse momento, os estudantes lidam com signos, analisam o material de estudo por meio de ações mentais e conseguem, por esse meio, uma representação esquemática, de caráter geral e essencial, da estrutura real do objeto. Ressaltamos que

Com a ajuda de um sistema de ferramentas de signo/símbolo, os seres humanos expressam, de uma forma geralmente acessível e significativa, esse enfoque em seu método de ação. Nesse processo, os humanos “descobrem” a si mesmos como criadores que criam não apenas coisas socialmente necessárias, mas também suas próprias habilidades. (MAGKAEV, 2018, p. 294, tradução nossa<sup>138</sup>).

Em síntese, a análise inicial separa no objeto de estudo uma relação geral que se expressará posteriormente no conceito, e a modelação constrói uma representação gráfica ou com letras dessa relação de modo a possibilitar uma compreensão do objeto em sua organização interna. E, nesse processo, o uso de signos tem papel fundamental. Por essa razão,

[...] durante o estudo experimental do desenvolvimento o pesquisador deve ter um conjunto de ferramentas (signos) que a criança deve descobrir, criar e dominar no curso do estudo experimental. O projeto do cenário experimental deve de alguma forma levar a criança a descobrir os signos como ferramentas externas para resolver problemas e tarefas dadas a ela. Por outro lado, o estudo experimental deve incluir procedimentos especiais favorecendo o processo de transição de ações diretas para mediadas. (VERESOV, 2014, p. 145, tradução nossa<sup>139</sup>).

---

representações verbais de objetos reais. Desse modo, a aprendizagem da escrita como representação de uma representação pode ser considerada a segunda grande etapa no desenvolvimento da linguagem escrita da criança.

<sup>138</sup> With the help of a system of sign / symbol tools, human beings express, in a generally accessible and meaningful way, this focus on their method of action. In the process, humans ‘discover’ themselves as creators who create not only socially necessary things, but also their own abilities.

<sup>139</sup> [...] during the experimental study of development the researcher must have a set of tools (signs) that the child must discover, create and master in the course of the experimental study. The design of the experimental setting must somehow lead the child to discover the signs as external tools to solve problems and tasks given to him. On the other hand, the experimental study must include special procedures favoring the process of transition from direct to mediated actions.

No ato da modelação, não apenas a relação essencial do objeto de estudo, anteriormente descoberta, é materializada em um esquema, signo ou símbolo – elaborado pelas crianças, inicialmente com ajuda –, mas também as possibilidades de transformação desse objeto feita com base na compreensão da inter-relação entre as propriedades internas do objeto começam a se manifestar no pensamento delas. No desdobramento desse processo, será possível a criação do novo, cuja manifestação se dá, ao final da tarefa, por meio da resolução de novas tarefas de estudo em que se aplique o conceito aprendido. Esse é um processo que demanda das crianças enfrentamento de desafios, dificuldades, contratempos, tentativas, acertos, equívocos, num processo único que é experienciado somente por quem age sobre o objeto de conhecimento na relação com os demais sujeitos que integram esse estudo.

Nesse percurso, as crianças realizam, em um primeiro momento, a redução dos dados concretos sensíveis da tarefa a uma abstração e, na sequência, mobilizam ações mentais sobre essa abstração, ao iniciar um movimento que vai do abstrato ao concreto pensado – síntese das várias determinações do objeto compreendido em sua totalidade. Realizam, em síntese, por meio de abstrações e generalizações essenciais, um processo de ascensão do concreto real ao concreto pensado.

O concreto pensado resulta, então, da análise teórica do objeto e de sua generalização teórica – processo em que se analisa o objeto/fenômeno em seu movimento de existir, ao descortinar suas relações essenciais, diferente da generalização empírica que se baseia apenas nas propriedades externas dos objetos/fenômenos que se limita a observar e a comparar as propriedades externas desses objetos/fenômenos. O pensamento empírico, formado no processo de apropriação do conhecimento empírico, tem um papel fundamental na vida das pessoas, porque assegura a elas “um amplo campo na discriminação e designação das propriedades dos objetos e suas relações” (DAVÍDOV, 1988, p. 124), porém esse pensamento forma nas crianças apenas procedimentos particulares e isolados para a solução de tarefas práticas concretas, uma vez que a base de sua formação é o conjunto já pronto de conhecimentos concretos e particulares.

Em prosseguimento à resolução da tarefa que os sujeitos da pesquisa realizavam, de posse do esquema montado, retomamos, no encontro seguinte, com eles, cada elemento essencial da narrativa de aventuras presente na história de Robinson Crusóé. Observa-se isso no diálogo a seguir.

Pesquisadora: - Vocês vão receber agora o modelo que fizemos no encontro passado e vamos tentar encontrar cada parte ou cada informação que está nele

na história de Robinson Crusoe. Tá bem? Onde o Robinson Crusoe estava no começo da história?

Igor: - Na casa dele.

Lucas: - Na Inglaterra.

Pesquisadora: - Aparece a idade dele no início?

Mariana: - Ele era novo.

Pesquisadora: - O que ele gostava de fazer?

Lucas: - Não gostava de ficar parado.

Igor: - Gostava de aventuras.

Pesquisadora: - Ele encontrou aventuras sem acontecer um problema antes?

Crianças: - Não.

Igor: - O navio dele afundou.

Pesquisadora: - Esse foi o problema e depois o que vem?

Tina: - As aventuras.

Pesquisadora: - Isso mesmo, as aventuras são as tentativas de resolver o problema. O que aconteceu?

Manuela: - Ele ficou preso na ilha.

Igor: - Também e teve que fazer duas casas.

Pesquisadora: - Quais outras aventuras ele viveu na ilha?

Igor: - Viu uma pegada enorme e teve medo.

Lucas: - Fez canoas, fugiu dos piratas.

Pesquisadora: - Estava cansado de ficar lá?

Mariana: - Sim. Ele queria ir para a casa.

Pesquisadora: - Como ele conseguiu fazer isso?

Lucas: - Ele roubou o navio dos piratas.

Mariana: - E conseguiu voltar para a casa.

Pesquisadora: - Ele sofreu muito na ilha por muito tempo, não é?

Lucas: - Sim, mas ele voltou para Inglaterra.

Mariana: - Se casou e teve filhos.

Pesquisadora: - Essa é a parte em que tudo volta ao normal. O que vocês acham que não pode faltar em uma narrativa de aventura?

Lucas: - Tem que ter começo, meio e fim.

Luan: - O título.

Mariana: - Tem que ter personagens.

Lucas: - O nome dos personagens

Mariana: - Como ele é.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Como ele vive, o que ele gosta de fazer.

Lucas: Se ele é magra, forte... se é bonita ou feia.

Pesquisadora: - Alta, corajosa... não é?

Lucas: - Precisa contar se é má ou boa.

Pesquisadora: - Como a história de aventura, o que ela tem que fazer?

Mariana: - Enfrentar os perigos.

Pesquisadora: - Só isso já é o suficiente para ser uma história de aventura?

Igor: - Não. Tem mais coisas. Uma ameaça.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Precisa aparecer um desafio, um problema.

Igor: - Aparecer algum perigo. Igual ao da Doroti quando ela se perdeu.

Pesquisadora: - O Robinson também não tinha nem ideia de onde ele estava.

Mariana: - Ele teve que passar por várias aventuras para voltar para a casa.

Pesquisadora: - Mas no finalzinho o que aconteceu?

Igor: - Ela voltou para a casa.

Pesquisadora: - Tem sempre um acontecimento que acaba com o problema.

(Diálogo de 13/08/2019)



Essa característica do modelo de ser o substituto do objeto real é para o pensamento um grande avanço qualitativo, pois possibilita ao indivíduo a identificação visual-mental das relações que se evidenciam entre os fenômenos objetivos da realidade, o que leva a criança a ter meios para elaborar soluções para diferentes situações. A utilização dos modelos como substitutos dos objetos reais em sua forma mais evoluída se constitui como propriedade fundamental do pensamento humano, pois possibilita a dominação e utilização dos símbolos e signos sem os quais não seria possível a construção das ciências e das artes como também de qualquer outra atividade humana. O domínio dos signos convencionais, a elaboração e compreensão de desenhos esquemáticos e outros tipos de signos levam ao desenvolvimento nas crianças da capacidade para utilizar “mentalmente” substitutos e modelos, para representar com ajuda do que os adultos relatam e, no futuro, para antecipar as possibilidades dos resultados das próprias ações. (VÉNGUER & VÉNGUER, 1993).

Após a entrega do modelo impresso, verificamos a presença de seus elementos no texto em que analisávamos com as crianças. Assim, conseguimos estabelecer uma ação de checagem após sua elaboração para testar sua eficácia ao colocar à prova o esquema esboçado a partir do diálogo anterior. A reflexão gerada a partir da ação de checagem do modelo possibilita, também, um processo de checagem de seu próprio processo de criação pelas crianças, uma vez que já estão conscientes das partes necessárias para a concretização da história de aventuras e, com isso, poderão checar a presença desses elementos em seus textos e nos textos de seus colegas ao fazerem o papel de leitores de suas produções.

O modelo elaborado não só serve como a representação da célula do conhecimento teórico do objeto de estudo, mas também como uma ferramenta transformadora das ações sobre o material sensível – o próprio enunciado – em ações mais complexas realizadas no plano mental, por meio de abstrações, que criam capacidades mais elaboradas tanto para agir sobre novos objetos de conhecimento quanto para refletir sobre eles.

Depois de elaborarem o modelo com os elementos essenciais do conceito de história de aventura, e, ainda, com as crianças de posse desse esquema em forma impressa, começamos a pensar em maneiras de pôr à prova esse esquema coletivo da história de aventuras, por meio da transformação do modelo a partir do conhecimento das propriedades essenciais desse objeto. Observamos este processo no subitem a seguir – na ação de transformação do modelo.

### **3.2.3 Terceira ação de estudo: transformação do modelo**

“A necessidade das crianças de estudar consiste então em seus esforços para obter conhecimento sobre os aspectos gerais de um objeto, isto é, o conhecimento teórico por meio da experimentação e da exploração. Fazer experimentações e transformações com objetos envolve necessariamente criatividade.”

(Vasily Vasileviech Davydov, 2018, p. 125, tradução nossa<sup>140</sup>).

A terceira ação de estudo – transformação do modelo - é realizada “com o fim de estudar a propriedade da relação universal do objeto que foi diferenciada”<sup>141</sup> (DAVÍDOV, 1988, p. 183, tradução nossa) no início da atividade. A transformação e a reconstrução do modelo permitem que as crianças estudem as propriedades da abstração essencial da relação universal do objeto em estudo. “A orientação dos escolares para a relação universal do objeto integral estudado serve de base para formar neles certo procedimento geral destinado a resolver a tarefa de estudo e assim formar o conceito sobre a ‘célula’ inicial desse objeto” (DAVÍDOV, 1988, p. 183, tradução nossa<sup>142</sup>).

Essa ação de estudo teve seu início a partir da proposta de reorganização, pelas crianças, do enunciado escrito da história dividido pela pesquisadora em pedaços de tamanhos semelhantes. Essa é uma forma simples de a criança perceber as relações internas de organização de um enunciado do gênero narrativo história de aventuras, que implicam sequência temporal, coerência entre acontecimentos, progressão estrutural da narrativa etc., que dão a compreensão da totalidade do enunciado ao cumprir certa função social.

Ao tentar remontar o enunciado que contava uma história “Peter Pan e Wendy”, as crianças se deparavam com trechos de enunciados estranhos a esse gênero que quebravam a noção de totalidade do gênero do enunciado em estudo: eram trechos de um conto de fadas, um trecho de uma receita culinária, e um trecho da página de diário pessoal, que elas deveriam retirar durante a montagem da história de aventuras com que trabalhavam naquele momento.

Com essa proposta, as crianças foram levadas a pensar nas propriedades internas do enunciado por meio de dois enfoques: 1) em busca do que configuraria uma história de aventuras por meio da organização de suas partes essenciais e 2) na retirada dos trechos que estavam além da história de aventura, porque não pertenciam ao gênero do enunciado em

---

<sup>140</sup> Children's need in learning consists then in their strivings to obtain knowledge about general aspects of an object, that is theoretical knowledge through experimentation and exploration. Making experimentations as transformations with objects necessarily involves creativity.

<sup>141</sup> “in order to study the property of the universal object relation that was differentiated”

<sup>142</sup> La orientación de los estudiantes hacia la relación universal del objeto integral estudiado sirve de base para formar en ellos un cierto procedimiento general dirigido a resolver la tarea de estudio y así formar el concepto sobre la 'célula' inicial de ese objeto.

enfoque, e, também, por não apresentarem coerência com a temática em enfoque na história que montavam. Quando uma tarefa de estudo é definida para efetivar o processo de apropriação de determinado conteúdo,

As necessidades e motivações de estudo orientam as crianças para a apropriação do conhecimento como resultado de certas relações internas relevantes do material. Por meio do estudo dessa transformação, os alunos podem descobrir como as aparências externas de um material se desenvolveram e dependem da relação interna do material. A origem da aparência pode então ser rastreada. O estudo precisa orientar os alunos a fazerem experimentos reais ou imaginários com um determinado material, a fim de dividir o material em aspectos centrais gerais e aspectos particulares, e ver como esses aspectos estão inter-relacionados. (DAVYDOV, 2018, p. 125, tradução nossa<sup>143</sup>).

Segue parte do diálogo que mostra as tomadas de decisões das crianças no momento em que vão remontar o enunciado em sua totalidade e se deparam com as partes do não-objeto entregues a elas.

Pesquisadora: - Agora, o que vem? Esta parte aqui?

Mariana: - Essa não é do texto.

Pesquisadora: - Não? Mas não estava aí?

Mariana: - Estava, mas era pegadinha, né?

Pesquisadora: - Vocês não a colocaram no texto que montaram?

Crianças: - Não.

Mariana: - Não, estão todas aqui.

Pesquisadora: - Estou vendo que você separou três de seu texto, Mariana.

Mariana: - Porque não encaixa.

Kevin: - Essa não é de aventura.

Pesquisadora: - Vocês sabem por que colocamos essas partes aí?

Lucas: - Para a gente achar?

Pesquisadora: - Sim. Para ver se vocês sabem achar o que não faz parte da história de aventuras. Quando a gente sabe o que uma coisa é, também sabemos o que não é aquilo.

Mariana: - Entendi.

Igor: - Ah. Tá!

(Diálogo de 20/08/2020)

De acordo com o trecho descrito acima, ressaltamos a presença do não-objeto no desafio proposto como um gatilho para as crianças pensarem dialeticamente sobre tanto no que caracteriza o objeto/fenômeno em estudo quanto no que não pode ser uma característica desse objeto/fenômeno, expandindo, assim, seus modos de pensar ao potencializarem o pensar sobre

---

<sup>143</sup> Learning needs and motives orient children toward appropriation of knowledge as a result certain relevant internal relations of the material. Through the study of this transformation, school children can trace how external appearances of a material have developed and depend on the internal relation of the material. The origin of the appearance can then be traced. Learning need orients pupils towards making real or imaginary experiments with a particular material in order to divide the material into general core aspects and particular aspects, and to see how these aspects are interrelated.

não apenas o que é o objeto, mas também em manifestações do não-objeto para poder excluí-las no momento em que põem à prova essas manifestações. Assim, no caso de identificarem o não-objeto de estudo, o esperado seria que as crianças o eliminassem das opções de montagem da história de aventura e, ainda, no caso de encontrarem as partes do objeto de estudo, esperávamos que elas as acatassem no momento de sua reunião para compor o enunciado em enfoque.

Na relação entre manifestações do não-objeto e as que caracterizam substancialmente o objeto em estudo, as crianças se apropriam das propriedades internas que caracterizam a essência desse objeto, e, por esse meio, apropriam-se do conhecimento teórico desse objeto que implica a sua abstração original, a elaboração de modelo que o represente e as possíveis transformações desse modelo, em um processo que integra a assimilação do conteúdo do objeto de estudo, o método para descobrir sua célula essencial e as possibilidades de transformá-la na busca pela superação do conhecimento superficial do objeto.

Portanto, é necessário treinar a “mente” desde o início de tal maneira que uma “contradição” não deve causar-lhe a histeria, mas um impulso ao trabalho independente, ao exame independente da coisa em si - e não apenas daquilo que outras pessoas disseram sobre essa coisa.

Esta é uma exigência elementar da dialética. E a dialética não é de modo algum uma arte misteriosa apenas para mentes maduras e seletas. É a verdadeira lógica do pensamento real - sinônimo de pensamento concreto. As pessoas devem ser treinadas nela desde a infância. (ILYENKOV, 2007, p.19-20, tradução nossa<sup>144</sup>).

Diante das palavras de Ilyenkov, ressaltamos o valor da inserção dos não-objetos na terceira ação de estudo, porque por meio de um exercício de análise e de reflexão sobre o que caracteriza e o que não caracteriza o seu objeto/fenômeno de estudo, as crianças são levadas a realizar condutas analítico-sintéticas que irão ajudá-las a refutar os não-objetos de estudo, e, que, ao final, as auxiliarão na formação do conceito desse objeto/fenômeno.

Para desenvolver esse tipo de raciocínio dialético, as crianças desenvolvem capacidades que as levam a superar a aparência do fenômeno ao passo que desvelam as relações dinâmico-causais subjacentes ao objeto/fenômeno em estudo, por meio da captura das múltiplas determinações que o constituem.

---

<sup>144</sup> It is therefore necessary to train the “mind” from the very start in such a way that a “contradiction” should give it not cause for hysteria but an impulse to independent work, to independent examination of the thing itself—and not only of what other people have said about this thing.

This is an elementary requirement of dialectics. And dialectics is by no means a mysterious art only for mature and select minds. It is the real logic of real thinking—a synonym for concrete thinking. People must be trained in it from childhood.

Após lerem as histórias de aventura, dialogamos sobre seu conteúdo. Estava em jogo o desenvolvimento da capacidade de emitir opiniões, juízos de valor, não apenas sobre produções alheias, mas também sobre suas próprias produções futuras, que são condutas nem sempre estimuladas pela escola em sua ânsia por transmitir conhecimentos aos alunos, mas que são imprescindíveis para a formação de sujeitos críticos, capazes de expressar suas próprias ideias e de tomar posição diante de fatos, acontecimentos, fenômenos e problemas com que circunstancialmente se defrontam.

Ainda como parte da análise em busca da essência na história de aventura, após a leitura individual, seguida do debate em duplas, e a organização da sequência dos fatos da história, as crianças foram levadas a analisá-los novamente para encontrar cada elemento essencial do gênero do enunciado em estudo e demarcá-los com os trechos do modelo fornecido a elas, elaborado em nossos diálogos.

Na sequência, o diálogo a seguir mostra um momento em que buscamos uma síntese do conteúdo trabalhado até o momento.

Pesquisadora: - Agora que montaram a história, vocês terão que colocar ao lado cada uma de suas partes, o trecho do modelo indicando qual parte dessas ela é (mostrando o modelo com as partes essenciais da história para as crianças). Onde está o pedaço que apresenta a personagem?

Igor: - Aqui.

Pesquisadora: - É. Começa aí e ainda continua.

Iago: - Até aqui?

Pesquisadora: - São quantos pedaços do texto que formam essa parte?

Lucas: - Dois.

Pesquisadora: - E o terceiro?

Mariana: - Esse também

Pesquisadora: - Isso mesmo. O primeiro parágrafo apresenta Peter, Sininho e os meninos aparecem no segundo. E no terceiro?

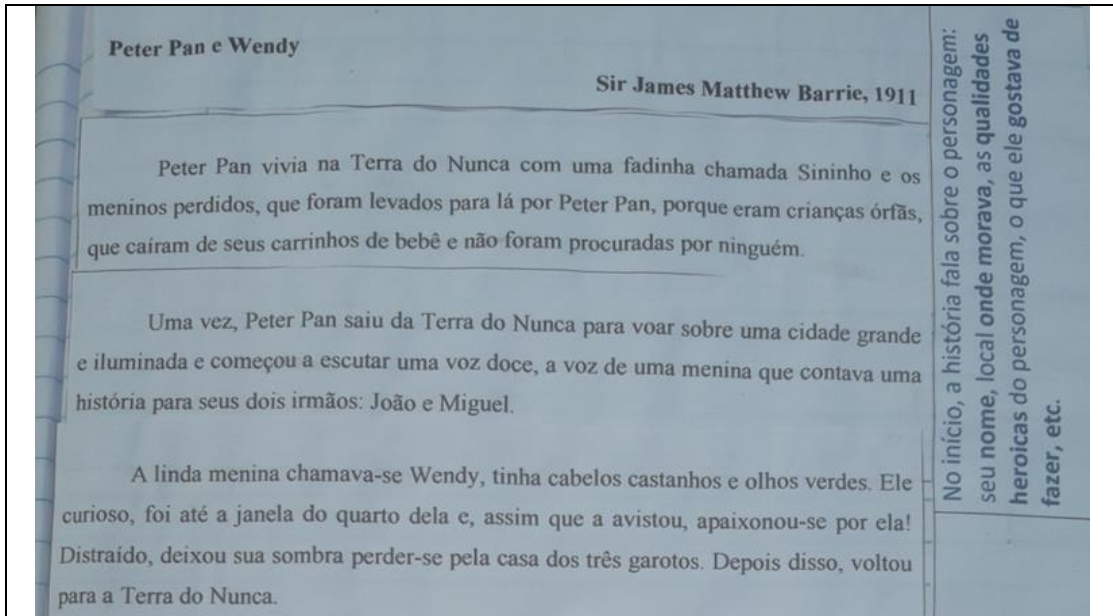
Mariana: - A Wendy.

Pesquisadora: - Então, onde vocês vão colocar essa primeira parte?

Igor: - Aqui (apontando para os três primeiros parágrafos).

(Diálogo de 27/08/2019).

## Foto 28 – Desafio de encontrar o início da história em Peter Pan e Wendy



Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Agora, o que temos que procurar no texto?

Igor: - O problema.

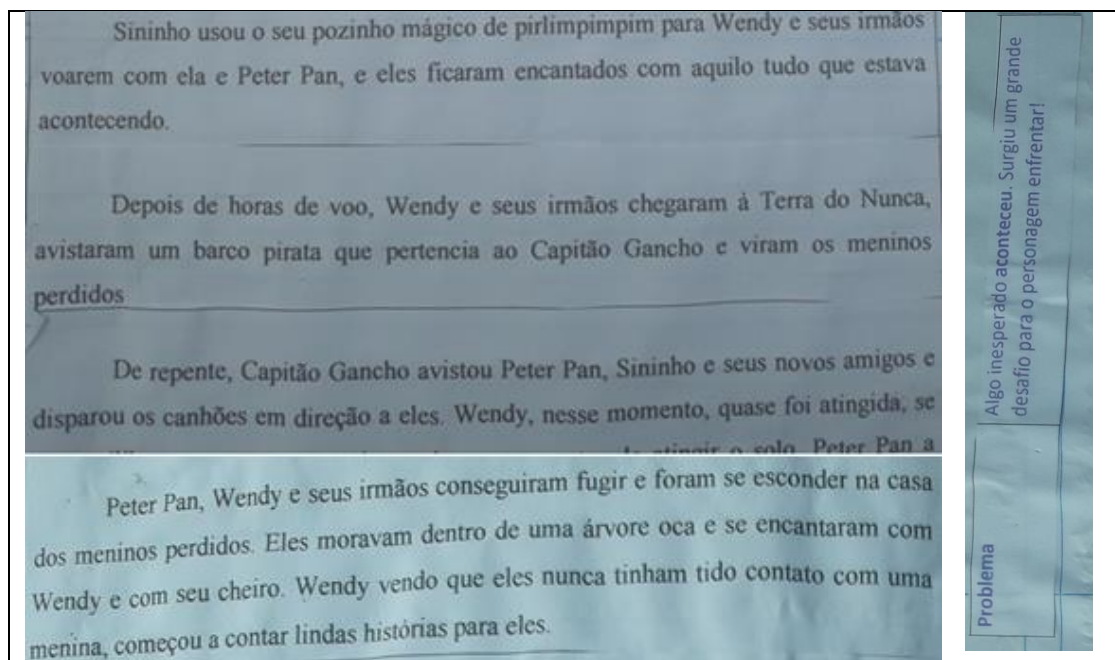
Pesquisadora: - Sim. Cadê o problema?

Lucas: - Aqui (mostrando o trecho que contém o quarto parágrafo).

Pesquisadora: - Sim. Eles chegam na Terra do Nunca e dão de cara com o Capitão Gancho.

(Diálogo de 27/08/2019).

## Foto 29 – Desafio de encontrar o problema em Peter Pan e Wendy



Fonte: registros da pesquisadora.

Como eles resolveram o problema?

Mariana: - Eles foram se esconder na árvore.

Pesquisadora: - Isso mesmo, nesse trecho começam as aventuras.

Mariana: o Capitão raptou a princesa e os meninos.

Pesquisadora: - Como resolveram isso?

Lucas: Peter lutou com o Capitão Gancho.

Pesquisadora: - Qual é essa parte?

Pesquisadora: - Parte que os problemas acabam.

Igor: - Ação Finalizadora?

Pesquisadora: - Isso uma ação que resolve o problema. E o final, qual é?

Mariana: - Essas três partes aqui (apontando para os trechos do final de seu texto).

Pesquisadora: - Nos três últimos parágrafos – Wendy volta para a casa e se despede de Peter que voltou para a terra que ele morava. É isso mesmo?

Crianças: - Sim.

Mariana: - Eles ficam separados.

Pesquisadora: - Sim, porque Wendy quer ficar com seus pais e com sua família.

(Diálogo de 27/08/2019).

### Foto 30 – Desafio de encontrar as aventuras e a ação finalizadora em Peter Pan e Wendy

Um dia, Capitão Gancho raptou a Princesa dos Índios. Todos, inclusive Wendy e seus irmãos, se mobilizaram, e Peter Pan a salvou do Capitão Gancho. O tempo passou e, não satisfeito, o Capitão armou um plano de raptar, desta vez, os meninos perdidos. E conseguiu!

Gancho raptou-os e os levou para seu navio. Lá, ele os jogou no mar para serem engolidos pelo crocodilo Tic Tac. Mas quando o pior iria acontecer, Peter Pan apareceu, lutou valentemente contra o Capitão Gancho e venceu a batalha. Seus amigos o aplaudiram.

Wendy, depois dessas aventuras, pediu para voltar com seus irmãos para sua casa, pois seus pais poderiam estar preocupados. Peter Pan então os levou de volta para casa. Ao chegarem à casa de Wendy, seus irmãos entraram e ela ficou do lado de fora para dar o último adeus a Peter Pan.

Eles conversaram e ela perguntou para ele se não queria ficar ali com eles. Ele disse que não, pois a Terra do Nunca era a sua casa e lá ele não cresceria e poderia viver para sempre como criança.

**Ações** | **Sequência de aventuras vividas pelo personagem.**

**Ação finalizadora** | **Um fato acontece e põe fim aos desafios e perigos enfrentados pelo personagem.**

Fonte: registros da pesquisadora.

Por meio da ação de transformação do modelo as crianças percebem as conexões internas do objeto/fenômeno em estudo, captam o seu movimento interno e tornam-se capazes

de chegar a uma abstração substancial desse objeto/fenômeno. Nesse processo, a ruptura com o cotidiano eleva o processo intelectual do pensamento, pois possibilita ao indivíduo a superação dos preconceitos, da espontaneidade das escolhas e da ação impulsiva, ao conduzi-lo à realização de ações conscientes e críticas. (MARINO FILHO, 2011)

Para a concretização dessa ação, o modelo elaborado na ação de estudo anterior dá suporte para que se faça a checagem dos elementos que pertencem ou não ao objeto/fenômeno de estudo, ao proporcionar a reflexão mais ampliada sobre o conceito do gênero do enunciado, porque extrapola o diálogo sobre um único gênero, como foi o caso em análise em que o diálogo foi estabelecido sobre as características de pelos menos quatro gêneros do enunciado – a receita, o conto de fadas, a página de diário e a história de aventuras.

Sobre a inserção de contradições para a síntese dos conceitos, é válido lembrar que

[...] não se deve esquecer que todos esses “fundamentos firmemente estabelecidos” não são outra coisa senão os resultados de uma busca difícil, nada menos que respostas laboriosamente adquiridas a perguntas que uma vez surgiram (e ainda são compreensíveis) – nada além do que *contradições resolvidas*. (ILYENKOV, 2007, p. 20-21, grifos do autor, tradução nossa<sup>145</sup>).

Além disso, outra possibilidade gerada pela inserção do não-objeto/fenômeno de estudo na organização do enunciado foi a possibilidade de comprovar se as crianças conseguiam distinguir entre o que estudaram e outros enunciados dos infinitos existentes no universo da linguagem. Implantar o embrião dessa lógica de identificar no mundo o que se estuda e o que não é o foco de seu estudo pode inseri-las numa outra lógica de pensar, que as livre da histeria de iniciarem o estudo de algo sem noção do que fazerem, uma vez que podem iniciar com a exclusão de tudo o que elas já têm certeza de que não se trata de seu objeto de estudo, gerando nelas o conforto de começar um estudo já tendo em que pensar.

Sobre o que foi dito, enfatizamos que esse tipo de reflexão precisa ser realizada com as crianças para que elas possam desenvolver um tipo de pensamento que “[...] *não surge e nem se desenvolve* na vida cotidiana das pessoas, ele se desenvolve somente em uma tal instrução, cujos programas se baseiam na compreensão dialética do pensamento” (DAVIDOV, 1999, p. 7). Além disso, “[...] somente a consciência e o pensamento dialéticos é que são capazes de solucionar as contradições. Por isso o que se costuma chamar de pensamento teórico é o pensamento dialético” (DAVIDOV, 1999, p. 5). O pensamento teórico direciona a atenção do

---

<sup>145</sup> it should not be forgotten that all these “firmly established foundations” are themselves none other than the results of a difficult search, none other than laboriously acquired answers to questions that once arose (and are still comprehensible)—none other than *resolved contradictions*.



sujeito para a compreensão de sua cognição e para análise do próprio conhecimento, por isso, na linguagem filosófica, ele é chamado de reflexão (DAVIDOV, 1999).

Desse modo, paulatinamente, as crianças criam condições de exercer uma influência transformadora sobre a experiência socialmente elaborada da atividade, ao dar sua própria contribuição para essa experiência, ao criar meios e procedimentos para sua realização, por meio da transformação ativa do material que compõe o objeto em estudo ao executar determinadas ações materiais ou mentais. Isto é, “trata-se da passagem da atividade de estudo à atividade criativa e ao estabelecimento da individualidade propriamente criadora” (DAVÍDOV; MARKOVA, 2019, p. 206). Assim, “as ações dos alunos desempenham papel decisivo na sua aprendizagem” (DAVIDOV, 1999, p. 6).

Podemos afirmar, então, que a ação com modelo é um dos elementos que vão possibilitar a formação das capacidades de planificação mental das crianças que estão em atividade de estudo, uma vez que ele permite a antecipação dos resultados de cada ação para resolução da tarefa de estudo. Essa capacidade autoral deve ter sua manifestação consolidada na quarta ação de estudo, em que as crianças criam suas próprias histórias de aventura, ao finalizarem o processo de realização da tarefa. Elas as escreveram com base em seus desejos e em suas necessidades de escrita, por meio do exercício de sua capacidade criadora autônoma para produzir, à sua maneira, uma história de aventuras, uma tarefa particular que reflete um aspecto essencial da atividade de estudo: sua ligação com o desenvolvimento do pensamento produtivo, ou criador, dos escolares.

### **3.2.4 Quarta ação de estudo: objetivação do objeto/fenômeno de estudo**

“A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente”  
(Lev Semenovich Vygotski, 2009, p. 122).

“A personalidade humana se manifesta nas ações criativas de uma pessoa. Portanto, ao formarmos nos escolares a necessidade de atividade de estudo e a própria capacidade de realizá-la, contribuimos consideravelmente para o seu desenvolvimento pessoal.”  
(Vasily Vasilievich Davydov, 2018, p. 127, tradução nossa<sup>146</sup>).

De acordo com as considerações de Vygotski (2009) e de Davydov (2018), com o intuito de auxiliar as crianças a criarem seus próprios enunciados escritos, explicamos a elas que

---

<sup>146</sup> Human personality manifests itself in the creative deeds of a person. Therefore, when we form in school children a need for learning activity and the very ability to perform such activity we thereby contribute considerably to their personal development.

naquele momento teriam a chance de produzir suas formas particulares do objeto/fenômeno modelado nas ações anteriores, e, ainda, como resultado dessa ação, teriam suas capacidades autorais desenvolvidas, pois quando as crianças se inserem em um processo criativo, o resultado é o próprio desenvolvimento de suas capacidades.

Diante do que foi dito, consideramos que “[...] experimentos direcionados à aprendizagem são a única maneira de crianças em idade escolar rastream as inter-relações que existem entre o conteúdo interno e o externo do material a ser apropriado” (DAVYDOV; RUBTSOV, 2018, p. 127, tradução nossa), e, ainda, a objetivarem esse objeto/fenômeno ao seu modo com suas contribuições na materialização desse conhecimento.

Assim, por meio da quarta ação de estudo, as crianças concretizam a tarefa de estudo, ao convertê-la na diversidade de tarefas particulares possíveis de serem resolvidas por um procedimento geral, apropriado durante a realização das ações de estudo anteriores, que, no nosso caso, foi conseguir resolver o desafio de objetivar-se pela escrita de uma narrativa de aventura.

Observa-se a proposta de criação verbal escrita no diálogo a seguir:

Pesquisadora: - Que história foi lida na aula passada?

Mariana: - De aventuras.

Pesquisadora: - Esse texto contou o quê?

Lucas: - Conta que eles foram para a Terra do Nunca, onde morava com uma fadinha que se chamava Sininho.

Mariana: - Primeiro dos personagens: Peter Pan, Sininho, Wendy, irmãos...

Pesquisadora: - Isso mesmo, no começo são apresentados os personagens.

Mariana: - O Peter Pan e a Wendy.

Lucas: Ele ficava voando.

Mariana: - Com pozinho da Sininho.

Pesquisadora: - Pó de pirlimpimpim. Esse pó faz...

Mariana: - As crianças voarem.

Pesquisadora: - O Peter Pan mora com a Sininho onde?

Lucas: - Na Terra do Nunca.

Pesquisadora: - Quem mora numa cidade grande?

Mariana: - A Wendy e seus irmãos.

Pesquisadora: - O texto fala como é a Wendy?

Lucas: - Sim... linda, com cabelos castanhos e olhos verdes.

Pesquisadora: - O que ela fazia?

Lucas: - Ela contava uma história para os seus irmãos.

Pesquisadora: - O que acontece para mudar a tranquilidade das personagens?

Mariana: - Tem que acontecer uma coisa ruim.

Pesquisadora: - Acontece um problema, um desafio para eles enfrentarem?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Como elas vão resolver esses problemas ou desafios?

Lucas: - Com as aventuras.

Pesquisadora: Lá na Terra do Nunca deu tudo certo?

Crianças: - Não.

Mariana: - O Capitão Gancho sempre fazia maldades.  
 Igor: - O Peter Pan e a Wendy vão ajudar a resolver.  
 Pesquisadora: - Primeiro, qual foi o problema que aconteceu?  
 Mariana: - Ele disparou canhões.  
 Pesquisadora: - Contra eles?  
 Mariana: - Sim.  
 Pesquisadora: - Então, o que aconteceu?  
 Mariana: - O Capitão raptou os meninos perdidos.  
 Lucas: - E ele jogou os meninos perdidos no mar para o crocodilo Tic Tac comer.  
 Pesquisadora: - Vocês sabem por que o nome dele é Tic Tac?  
 Lucas: - Não sei.  
 Pesquisadora: - É porque ele engoliu um relógio que fazia tic-tac e as horas pararam de passar na Terra do Nunca.  
 Mariana: - Eles salvaram os meninos.  
 Pesquisadora: - Peter Pan venceu o Gancho?  
 Crianças: - Sim.  
 Mariana: - Três vezes.  
 Pesquisadora: - Depois disso...  
 Mariana: - Peter Pan ajudou Wendy a voltar para casa.  
 Pesquisadora: - Tudo ficou tranquilo de novo?  
 Crianças: - Sim.  
 Pesquisadora: - Já sabemos as partes que uma narrativa de aventura deve ter. Vamos escrever uma?  
 Mariana: - Vamos!  
 Igor: - Sim.  
 Pesquisadora: - Cada um vai fazer a sua história de aventuras com seus personagens, problemas e soluções para eles.  
 (Diálogo de 10/09/2019).

Após se apropriarem da essência da história de aventuras, as crianças já conseguiam objetivar oralmente as partes do modelo que a compõem. E mostravam-se ansiosas para elaborar uma versão sua para postarem no blog e para a publicarem em um livro. Isso se demonstrou na resposta de Mariana à pergunta sobre o que faríamos naquele momento, após tanto debate, análise e estudo do gênero do enunciado em questão.

O movimento da análise à síntese compreende o processo que leva à visão da totalidade do objeto de estudo: pela análise, as crianças chegam à compreensão dos elementos, das propriedades e das relações que caracterizam o objeto de estudo, e, pela síntese, obtêm a junção dos elementos que haviam sido identificados no processo de análise do objeto de conhecimento, ao vê-lo em sua totalidade (PETROVSKI, 1980). Para a expressão dessa síntese e como modo de checagem das ações de estudos, pedimos às crianças que explicassem o que deveria ser feito a cada nova etapa da elaboração da história de aventuras a começar por sua situação inicial, que pode ser observada no diálogo a seguir:

Pesquisadora: - O que vocês têm que fazer primeiro?  
 Mariana: - Falar das personagens.  
 Pesquisadora: - Sim, criar as personagens, com seus nomes. O que mais?

Mariana: - Imaginar como elas vão ser.  
Igor: - O que elas gostam de fazer. Onde elas moram...  
Lucas: - Pode ser um cachorro?  
Pesquisadora: - Sim. Você que escolhe...  
Mariana: - Meu personagem vai ser o gato de chifres.  
Pesquisadora: - Então, você deve falar sobre ele: como ele era, onde ele morava, com quem ele vivia, o que ele gostava de fazer...  
(Diálogo de 10/09/2019).

Observamos nesse diálogo que tanto a fala de Lucas quanto de Mariana, ao exporem para sua turma, em plenária, a escolha do protagonista de sua história, estão carregadas de motivações para suas criações verbais escritas. Assim, vale relembrar que conceituamos, com Leontiev (1978, 2004), que o motivo da atividade é sempre uma necessidade objetivada que conduz o sujeito à ação.

Sobre o motivo, concordamos com Vigotski (1997), que o conceitua como primeiro traço que da atividade humana, uma vez que ao se desprender dos limites das necessidades biológicas, ao mesmo tempo em que visa atendê-las, o faz ao se vincular a outras e mais complexas necessidades.

O motivo, nesse processo de estudo – idealização – ação – reflexão – controle – avaliação, têm uma função dupla: 1) estimular a atividade ao fazer os sujeitos agirem, 2) criar sentidos para essa atividade, uma vez que no motivo se efetiva a relação direta com o objeto – ao conduzir o sujeito à realização daquelas ações que geram o resultado esperado por ele enquanto produz, com isso, um sentido vital para si.

Assim, regendo-se por motivos humanos, construídos na atividade que possibilita o “encontro” entre dado estado carencial (necessidade) e o objeto apto a atendê-lo, determina, continuamente, a aquisição de novos conhecimentos mediadores não apenas da satisfação e atendimento aos motivos existentes, mas, sobretudo, na criação de novas fontes motivadoras ou necessidades socialmente edificadas. (MARTINS, 2011, p. 36)

Desse modo, por meio de uma intensa atividade psíquica, as crianças se apropriam conscientemente dos conhecimentos teóricos, à proporção que suas necessidades e seus motivos as direcionam para a apropriação do conhecimento científico, por meio do pensamento teórico. Nesse momento, o material de estudo se transforma em capacidades que são internalizadas como princípios de ação - também definidos como pensar teoricamente.

Mariana: - Sabe qual vai ser meu problema?  
Pesquisadora: - Qual?  
Mariana: - Uma bruxa.  
Pesquisadora: - A bruxa é o problema?  
Mariana: - A bruxa vai deixar o gato em apuros.  
Pesquisadora: - Que bruxa encrenqueira!

(Diálogo de 10/09/2019).

Pela fala de Mariana, torna-se perceptível que ela se apropriou de um elemento essencial do objeto/fenômeno em estudo – o problema – presente nas narrativas de aventuras, por ser o gatilho para o empreendimento das inúmeras aventuras desse gênero do enunciado, que no caso de seu processo criativo, também será a razão para a criação de inúmeras aventuras em seu texto.

Aproveitamos o ensejo para ressaltar a etapa de planejamento, feita inicialmente em plenária de modo oral pela criança, em que ela expõe seu esboço mental para todos os seus interlocutores. Essa etapa é um momento de suma importância para o desenvolvimento de sua capacidade autoral, uma vez que a ação de planejar tem início quando nos deparamos com um problema prático, e, conseqüentemente, buscamos uma solução para ele, por meio de ferramentas adequadas para tal feito. Nesse processo, adaptamo-nos ou readaptamo-nos a essas novas condições ao programar ações futuras, desenvolvendo nossa capacidade de planificação mental que orienta nossa atividade.

No processo educativo, um dos elementos que facilitam a aprendizagem das crianças está relacionado com a capacidade delas em antecipar ações iminentes, definir modos diferentes de conseguir realizar uma tarefa, considerar as qualidades específicas de cada variante e optar pela melhor ação na resolução dos problemas. Essa capacidade, nós a definimos como planificação mental. (CLARINDO, 2020, p. 102).

Essa capacidade tem origem na atividade prática e objetiva do ser social, ela deve ser meio de ação interna da atividade transformadora do mundo sensível objetal, por se tratar de uma capacidade de prever os resultados de ações futuras e de delimitar formas e métodos organização da própria atividade humana.

Prosseguimos nosso diálogo com o objetivo a auxiliar as crianças a objetivarem o objeto/fenômeno de estudo, provocando-as a pensarem em protagonistas que cumprissem as exigências da história de aventuras.

Pesquisadora: - Tem que ser um personagem bem forte, bem corajoso para viver aventuras. Entende?

Lucas: - O meu personagem vai ser um cachorro chamado Thor.

Pesquisadora: - Você sabe que o Thor é uma figura mitológica?

Lucas: - Era o meu cachorrinho.

Pesquisadora: - Você sabe como escrever Thor?

Lucas: - “T”, “o”...

Pesquisadora: - Tem o “h” depois do “t”

Lucas: - E agora?

Pesquisadora: - Você já falou das qualidades de seu personagem e de onde ele morava?

Igor: - Terminei.

Pesquisadora: - Faltam as aventuras. Um problema muito difícil de resolver tem que acontecer primeiro. Não é?

Igor: - Sim

Pesquisadora: - Que desafio aparece para ele enfrentar? Você já pôs?

Igor: - Não.

Pesquisadora: - Então, tem que aparecer esse problema agora.

Valentina: - Agora vem as aventuras? (após escrever que seu personagem ajudaria os policiais a encontrar um criminoso).

Pesquisadora: - Antes de ele ajudar os policiais a pegar o bandido, ele tem que presenciar o que o bandido estava fazendo.

Valentina: - Tá.

(Diálogo de 10/09/2019).

Durante os diálogos sempre que possível objetivamos provocar as experiências e as vivências das crianças, constituintes do que Jakubinskij considera *massa aperceptiva*, isto é, o conjunto de experiências e saberes anteriores necessários à compreensão e à interpretação de uma ação ou de um enunciado (JAKUBINSKIJ, 2015). As vivências e as experiências que compõem a massa aperceptiva são fundamentais para possibilitar a troca dialógica entre crianças e o mundo, porque se essa massa aperceptiva não for alimentada, haverá obstáculos para o desenvolvimento de seus processos de compreensão e, conseqüentemente, de objetivação desse seu entendimento de elementos da cultura. O conjunto invisível de experiências vividas, é crucial para a aprendizagem. Visto que, a massa aperceptiva determina a percepção, inclui os elementos constantes e estáveis, que são formados entre nós pelas influências constantes e repetitivas de meio ambiente, e os elementos transitórios, que aparecem nas diferentes situações de dado momento (ARENA, 2019).

A situação extraverbal e as informações necessárias para a nutrição das massas aperceptivas vão, pouco a pouco, compor um conjunto de dados que possibilitam às crianças obter êxito como participantes leitores e criadores da cultura. A ciência da presença de praias no Rio de Janeiro, por exemplo, começa a fazer parte da massa aperceptiva das crianças que, por situações como essas, se humanizam ao perceberem um mundo a elas legado.

Seguimos buscando ajudar as crianças a elaborarem suas narrativas de aventuras.

Pesquisadora: - Então, ele estava passeando na praia e...

Valentina: - Os policiais chamaram ele.

Pesquisadora: - Não. Ele tem que presenciar o crime. O que será que ele viu acontecer? Qual vai ser o desafio para o seu cachorro?

Valentina: Ele morreu

Pesquisadora: Não pode matar a personagem. Ela tem que viver aventuras. De repente o que aconteceu?

Valentina: - Apareceu uma onça e matou ele.

Pesquisadora: - Não é uma história de aventura, porque não tem aventura, é uma tragédia.

Valentina: - É mesmo.

Pesquisadora: - Que tal fazer a parte do problema agora?

Valentina: - Sim.

Pesquisadora: Pense em qual será o acontecimento que vai solucionar o problema e fazer a vida dele voltar para a normalidade? E em como vai ficar a vida da personagem depois do problema solucionado.

(Diálogo de 10/09/2019)

A inserção das crianças em uma proposta de elaboração de produções escritas para alimentar o blog da escola e para a publicação de um livro mostrou-se um caminho adequado para que elas aderissem à quarta ação de estudo e, com isso, ampliassem sua capacidade de criar enunciados de diferentes gêneros dentro de situações enunciativas distintas. Como afirma Davidov,

Para que nos alunos menores se forme uma atividade de estudo plena, eles devem resolver sistematicamente as tarefas de estudo. Sua principal particularidade está em que durante sua solução o aluno procura e encontra uma forma geral de abordagem de muitos problemas particulares que a seguir possam ser resolvidos de imediato e corretamente. (DAVIDOV, 1995, p. 11).

Nesse contexto, ao projetar um enunciado com a visão final do que se deseja elaborar, as crianças buscam, com ajuda de seus parceiros mais experientes, maneiras de concretizar essa produção por meio de etapas de elaboração dos enunciados. Nesse processo, o enunciado se constitui na direção da finalidade estabelecida até que adquira o acabamento linguístico necessário para que ele se torne passível de endereçamento a um outro.

Pode-se, dessa forma, afirmar que a autoria só pode ser efetivada em uma atividade e de acordo com o lugar que o sujeito ocupa nas relações sociais, compreendendo que esta não se efetiva de modo mecânico, mas decorre de estruturas complexas que se relacionam dialeticamente no processo de desenvolvimento humano. (CLARINDO; MILLER, 2016, p. 264).

De fato, na atividade de estudo, o que importa não é apenas a ação que transforma o modelo de estudo, mas o fato de que, com isso, o próprio sujeito se transforma como agente das ações de estudo. Em outros termos, nesse tipo de atividade, o objetivo não é apenas obter como resultado um produto externo, mas a mudança qualitativa do sujeito da própria atividade e, por configurar-se como uma atividade direcionada à autotransformação do sujeito, torna-o sujeito de sua própria atividade.

Ainda motivadas a criarem suas histórias, as crianças divulgaram suas ideias em plenária para toda a turma e verificaram com a pesquisadora se estavam seguindo as etapas previstas pelo modelo do gênero do enunciado em elaboração. Observamos esse processo no diálogo a seguir:

Pesquisadora: - Como iniciamos a história?

Valentina: - Tem que falar que ele é corajoso que ele é muito inteligente, um herói.

Manuel: - Corajoso. Ele combate o mal, para o bem ficar maior. O Batman.

Pesquisadora: - O Batman encontrou um problema para solucionar?

Manuel: - O Coringa. Ele ia roubar o banco cheio de dinheiro. Ele tem um caminhão cheio de vilões em que ele coloca o guincho e vai puxando.

Pesquisadora: - Como o Batman ficou sabendo?

Manuel: - Porque ele tem um alerta na televisão dele.

Valentina: - Câmera de todos os lados e apitam quando tem um perigo.

Pesquisadora: - Um dispositivo que é acionado toda vez que tem um perigo?

Manuel: - Sim. E ele vê tudo.

Pesquisadora: - O que aconteceu na cidade?

Manuel: - Ele subiu em cima do banco, depois foi bem devagar para não ser visto pelo Coringa e ele tirou o guincho do caminhão que caiu no rio.

Pesquisadora: - Então, o caminhão caiu no rio e acabou o problema?

Manuel: - O Coringa se salvou.

Pesquisadora: - E o Batman?

Manuel: - Ele ficou olhando. Ele usou uma mochila jato.

[...]

Manuel: - Está certo?

Pesquisadora: - Aqui você está contando como a história aconteceu e eu pedi que você contasse a história. Aqui você está contando para mim como aconteceu a história, não é? Eu queria que você me contasse uma história.

(Diálogo de 10/09/2019)

A parte final do diálogo acima expressa o momento em que Manuel apresentou uma narrativa reportada, como se o narrador narrasse uma história já contada por alguém com características do gênero do enunciado reportado e também como uma síntese, como pressuposto de que todos já soubessem as informações de seu personagem. Isso pode ter se dado porque em vez de criar um personagem, ele escolheu um personagem já existente para sua história e a partir dessa escolha pressupôs que não precisava contar nada sobre o Batman, pois, para ele, todos já o conheciam muito bem. Por sermos os parceiros com mais experiência nessa ação, informamos a ele o que faltava para que seu texto se tornasse realmente uma história de aventura.

Vale lembrar que ele não havia participado das ações de estudo anteriores, com exceção da ação de transformação do modelo, por isso imaginamos que por ter tido contato com a análise a apenas um objeto/fenômeno de estudo, não tenha conseguido se apropriar das características da história de aventuras como as outras crianças, que tiveram contato com pelo menos três de suas manifestações.



Esse fato revela a importância de se participar de todas as ações de estudo para a apropriação do conceito problematizado na tarefa. Ressaltamos ainda que com a falta de apropriação do conceito não é possível a objetivação do objeto em estudo pela criança, porque a noção dos elementos essenciais de tal conteúdo e das relações entre esses elementos ainda está ausente em seu pensamento, e, como consequência disso, as tentativas de manifestação desse objeto estarão relacionadas apenas às características do plano da aparência do objeto/fenômeno em estudo, como ocorreu na tentativa de materialização da história de aventuras de Manuel.

Foi dada uma atenção especial para Manuel para que compreendesse a essência da história de aventuras e dos elementos eleitos como essenciais materializados no seu modelo.

Pesquisadora: - Agora vamos pensar no que o Batman fez um dia. Um dia...

Vamos contar uma aventura dele agora?

Manuel: -Ele estava olhando para os monitores que ele tinha.

Pesquisadora: - E ele percebeu o quê?

Manuel: - Percebeu que estava acontecendo um crime.

Pesquisadora: - O que aconteceu?

Manuel: - O Coringa estava ...

Pesquisadora: - Depois tem que contar no seu texto como era o Coringa, tá?

Manuel: - Tá. Ele era inteligente, louco e bem malvado.

Pesquisadora: - E o que fez o Batman?

Manuel:- Pegou seu carro e foi até lá.

Pesquisadora: - Temos que falar como ele resolve esse problema.

Manuel: - Vou pensar...

Pesquisadora: - Não se esqueça dessa informação, porque ela é importante para sabermos qual foi a aventura.

Manuel: - Tá.

(Diálogo de 10/09/2019)

Outro meio indispensável de condução da Atividade de Estudo é o diálogo, tanto o diálogo entre os estudantes quanto o diálogo desenvolvido entre eles e seu professor. Desse modo, na atividade de estudo o diálogo e a alteridade devem se fazer presentes constantemente. E o professor deve compreender as relações em sala de aula e escutar atentamente a voz dos alunos. Esse tipo de diálogo difere dos diálogos unilaterais – que não são verdadeiramente diálogos - do professor tradicional, em que apenas ele tem voz e exerce a força centralizadora.

Sobre a alteridade, apesar de ser definida pelo dicionário como substantivo feminino indicador de caráter ou de estado do que é diferente, distinto, que é outro, que se opõe à identidade, ao que é próprio e particular; que enxerga o outro, como um ser distinto, diferente, como uma circunstância, condição ou característica que se desenvolve por relações de diferença, de contraste, nós a compreendemos, com Bakhtin (2006), em seu aspecto mais amplo

que a compreende como o modo pelo qual, na relação com o outro, os indivíduos se constituem, uma vez que o ser se refrata e se reflete no outro ao modificar para si, ao seu modo, o que recebe do outro. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente.

Numa esfera mais abrangente, a alteridade é a marca da constituição da humanidade; porque participamos do grande diálogo da vida ao interrogar, ouvir, refletir, responder, concordar e discordar. Como o outro é um corpo que não responde às vontades imediatas do eu, cada um se constitui nessa alteridade, num ativismo, que irá constituir os sujeitos e também alterá-los.

Em uma esfera mais específica, os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem passam a ser algo realmente significativo, que evoluem nas trocas verbais dos sujeitos em contínuas relações de alteridade, em que mesmo o confronto é visto como algo positivo por possibilitar novas formas de definir o mundo. Assim, o ensino dos atos de escrita passa a ser algo realmente significativo, que evolui nas trocas verbais dos sujeitos em contínuas relações de alteridade.

Observamos a versão do texto que foi o ponto de partida para o diálogo abaixo.

### **Figura 22 – Primeira versão da história de aventuras de Valentina**

ERA UMA FEIZ UM PITIBULL CHMADO REX. ELE ERA FORTE VALETE RAJOS. ELE MORAVA NO RIO DE JANEIRO. UM DIA ELE AXO DRGA E XAMOU A PULICIA. ELE AXO NA PRIA COM O PULICIAL, E O LADO FOI PRA CADEIA. MAS ELE FUGIO E O PULICIAL ESTÁ INVESTIGADO.

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Vou retirar da caixa alta para podemos ver as palavras que precisam ser alteradas, porque elas ficarão com um sublinhado vermelho, está bem?

Valentina: - Tá.

Pesquisadora: - Deu para ver as palavras que temos que arrumar?

Valentina: - Deu.

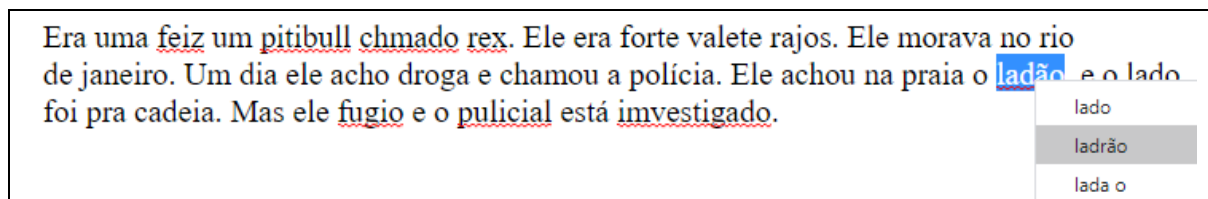
Pesquisadora: - Na palavra “ladrão” está faltando uma letra, veja qual é com um clique no mouse em cima dessa palavra.

Valentina: - É assim? (apontando para a palavra com a grafia correta, fornecida pelo corretor do *Microsoft Word*).

Pesquisadora: - Sim, é essa mesmo!

(Diálogo de 10/09/2019).

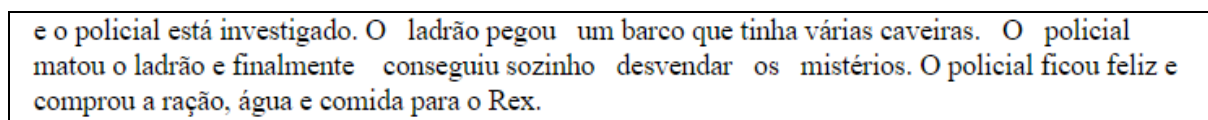
**Figura 23 – Segunda versão da história de aventuras de Valentina**



Fonte: registros da pesquisadora.

Valentina: - Ele fugiu. (clicando com o mouse em cima da palavra “fugio”).  
Pesquisadora: - Não apareceu a palavra no corretor ortográfico.  
Valentina: - Como é “fugio”?  
Pesquisadora: - Está correto. Apenas a última letra que é “u” em vez de “o”.  
Valentina: - Assim?  
Pesquisadora: - Isso, está correto. Já arrumou policial?  
Valentina: - Sim.  
Pesquisadora: - Fica mais fácil com as opções do corretor, né?  
Valentina: - É.  
Pesquisadora: - Já arrumou investigando?  
Valentina: - Já.  
Pesquisadora: - Como o mouse?  
Valentina: (balançando afirmativamente a cabeça)  
...  
Valentina: - O ladrão pegou o barco que tinha várias caveiras.  
Pesquisadora: - Corrija a palavra “várias”.  
Valentina: - Assim?  
Pesquisadora: - Assim mesmo. E conseguiu desvendar os mistérios?  
Valentina: - Sim. Como é conseguiu?  
Pesquisadora: - Com “n”. Está faltando um “u” depois do “g”.  
Valentina: - Espaço?  
Pesquisadora: - Sim, para separar as palavras.  
Pesquisadora: - Faltou uma letra. Veja qual é com o corretor.  
Valentina: - Tá.  
Pesquisadora: - Isso mesmo! Na palavra “tinha” tem “h” depois do “n”.  
Valentina: - Ele matou o ladrão.  
Pesquisadora: - Corrija “matou” e “comprou”  
Valentina: - Falta o “u” e o “r” (vendo a orientação do corretor ortográfico)  
Pesquisadora: - É, no final. E o que aconteceu com o cachorro?  
Valentina: - O policial ficou feliz e comprou comida para ele.  
Pesquisadora: - Arrume “feliz” e “água” também.  
Valentina: - Tá certo assim?  
Pesquisadora: - Isso mesmo! Já está dominando o uso do corretor, não é?  
Valentina: - Acho que sim.  
(Diálogo de 10/09/2019).

**Figura 24 – Terceira versão da história de aventuras de Valentina**



Fonte: registros da pesquisadora.

Valentina: - No final o policial falou para sua esposa que queria Rex.  
Pesquisadora: - Que e queria é com “q” “u” “e”. Continue.  
Valentina: - E a esposa chamou o pitbull e ficou muito feliz.  
Pesquisadora: - Arrume “esposa” e “chamou” com o corretor.  
Valentina: - Assim?  
Pesquisadora: - Isso.  
(Diálogo de 10/09/2019).

### Figura 25 – Quarta versão da história de aventuras de Valentina

Era uma feiz um pitibull chmado rex. Ele era forte valete rajos. Ele morava no rio de janeiro. Um dia ele acho droga e chamou a policia. Ele achou na praia o ladrão, e o ladrão foi pra cadeia. Mas ele fugiu e o policial está investigado. O ladrão pegou um barco que tinha várias caveiras. O policial matou o ladrão e finalmete conseguiu sozinho devendar os mistérios. O policial ficou feliz e comprou a ração, água e comida para o Rex. No final, o policial falou para sua esposa que queria Rex e a esposa chamou o pitibull e ficou muito feliz.

Fonte: registros da pesquisadora.

Demos continuidade ao processo de elaboração dos textos com as crianças no encontro do dia 17 de setembro. Nos diálogos percebemos que muitas delas tinham novas ideias para inserirem em seu texto.

Sobre o processo de criação ressaltamos que para Lev Vygotski (2009), em *Imaginação e criação na Infância*, a imaginação é base de toda atividade criadora e se revela em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, científica e técnica, uma vez que a imaginação, na qualidade de atividade humana afetada pela cultura e pela linguagem, vai sendo marcada pela forma de pensar historicamente elaborada.

Entretanto, nessa obra, Vygotski explica que o desenvolvimento da criança se encontra intimamente ligado a sua apropriação cultural. Para que essa apropriação ocorra, a criança deve participar ativamente da cultura na qual se insere, “tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. (VYGOTSKI, 2009, p. 8).

Como nós, a preocupação de Vygotski (2009), nessa obra, era apontar a fundamental importância do trabalho pedagógico na criação de condições e na abertura da escola para novas formas de participação das crianças na cultura. As possibilidades de criação no âmbito individual implicam sempre a participação da criança na cultura e sua apropriação histórica e cultural, porque o cérebro não é apenas de um órgão de conservação e de reprodução das experiências anteriores e das vivências dos sujeitos, mas ele também combina e reelabora, de

modo criador, os elementos dessas experiências e dessas vivências, resultando em novos objetos culturais, novas situações, novos comportamentos etc.

Deparamo-nos, então, com a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade da imaginação. Essa lei pode ser formulada assim: a atividade criadora da imaginação depende diretamente da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência anterior da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. (VYGOTSKI, 2009, p. 22).

Conscientes dessa condição necessária para a criação por parte das crianças, buscamos oferecer desde o contato até a análise de diversas manifestações culturais dos gêneros do enunciado em estudo para que elas pudessem ter vivências e experiências anteriores que colaborassem para que elaborassem seus enunciados, uma vez que

Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. Por essa primeira forma de relação entre fantasia e realidade, já é fácil perceber o quanto é equivocado contrapô-las. A atividade combinatória do nosso cérebro não é algo completamente novo em relação à atividade de conservação, porém torna-a mais complexa. A fantasia não se opõe à memória, mais apoia-se nela e dispõe de seus dados em combinações cada vez mais novas. (VYGOTSKI, 2009, p. 23).

Dessa forma, as crianças precisam ser levadas a destacar traços específicos – significativos para qualquer trabalho criativo – de um todo complexo para poder modificá-los, uma vez que “as marcas das impressões externas não se organizam inercialmente” (VYGOTSKI, 2009, p. 37); a existência de necessidades, de anseios e de motivos movimenta o processo de imaginação e, conseqüentemente, os processos de criação.

No entanto, a perda do interesse pela escrita de determinado enunciado se dá nos casos em que a escola decide sobre o que a criança deve escrever, como nos elucida Vygotski (2009, p. 65).

Na velha escola, o desenvolvimento da criação literária dos alunos caminhava, principalmente, na seguinte direção: o professor apresentava o tema da composição e as crianças viam-se diante da tarefa de escrevê-la, aproximando a sua fala o mais possível da fala literária dos adultos ou do estilo dos livros que leram. Esses temas permaneciam estranhos à compreensão dos alunos, não tocavam sua imaginação nem seus sentimentos. Não eram mostrados às crianças exemplos de como se deveria escrever. Muito raramente, o próprio trabalho relacionava-se a algum objetivo compreensível, próximo e acessível a elas. Ao direcionarem de maneira equivocada a criação literária infantil, esses pedagogos frequentemente aniquilaram a beleza espontânea, a especificidade e a linguagem infantil, dificultavam o domínio da escrita como um meio especial de expressar os pensamentos e sentimentos das crianças e,

segundo Blonski, formavam nelas o jargão escolar que surgia da aplicação pura e mecânica da língua livresca dos adultos.

Blonski, em Vygotski (2009), ainda complementa a ideia anterior, ao ressaltar que se deve ensinar a criança a escrever somente sobre o que ela conhece bem, sobre algo que vem pensando muito profundamente, e esse processo demanda tempo, por isso deixamos que as crianças elaborassem suas narrativas por diversas semanas, assim tiveram tempo de pensar melhor sobre os componentes de seu enredo e isso permitiu que muitas vezes as crianças fizessem muitas mudanças nas versões de seu texto, alterações típicas de autores criadores de enunciados. Desse modo, é muito nocivo para a criança o professor apresentar temas sobre os quais nunca pensou e que, portanto, tem muito pouca coisa a dizer a respeito deles.

Assim,

Para educar um escritor na criança deve-se desenvolver nela um forte interesse pela vida à sua volta. A criança escreve melhor sobre o que lhe interessa, principalmente se compreendeu bem o assunto. Deve-se ensiná-la a escrever sobre o que lhe interessa fortemente e sobre algo em que pensou muito profundamente, sobre o que conhece bem e compreendeu. Deve-se ensinar a crianças a não escrever sobre o que não sabe, o que não compreendeu e o que não lhe interessa. No entanto, com frequência, os professores fazem exatamente o contrário e com isso aniquilam o escritor na criança. (BLONSKI apud VYGOTSKI, 2009, p.66).

Por conseguinte, o professor deve criar na criança a necessidade de escrever e, durante seu processo de escrita, ajudá-la a dominar os meios de escrita. Essa necessidade de escrever é estimulada com a organização dos ambientes que lhe possibilitem criar, como foi o caso de nosso trabalho que planejou junto às crianças a proposta de um blog coletivo para compartilhar as histórias de aventuras e a publicação de um livro com cada história de aventuras.

A função social do blog ou da publicação do livro é importante para o desenvolvimento da escrita das crianças, uma vez que além de motivá-las e ajudá-las a criar necessidade de escrever, faz com que elas realizem o trabalho com interesse e voluntariamente, endereçado para um outro, trazendo melhores resultados aos trabalhos realizados do que quando o realizam por obrigação ou para ser guardado em algum armário da sala de aula. Porém seu maior valor é a aproximação da escrita literária das crianças a suas vidas, porque quando elas passam a entender para quê escrever, seus atos de escrita tornam-se uma ocupação necessária e com sentido para elas. Essas propostas permitem reunir “num esforço coletivo, o trabalho de crianças com as mais diferentes capacidades. Eventos de apresentação ou semelhantes formas de trabalho estimulam também a criação infantil” (VYGOTSKI, 2009, p. 92). Assim, “a criação literária infantil pode ser estimulada e direcionada externamente e deve ser avaliada do ponto

de vista do significado objetivo que tem para o desenvolvimento e para a educação da criança” (VYGOTSKI, 2009, p. 91).

Esse sentido que a criação de sua história tem para as crianças permite que façam a transposição de suas fantasias em imaginação criadora, que fornece uma nova direção para sua fantasia. Esse sentido faz com que ela aprofunde e amplie sua personalidade ao exercitar capacidades criadoras, por meio do domínio e do aperfeiçoamento de sua linguagem – instrumento complexo de formação de pensamentos e, conseqüentemente, de subjetividades.

Na proposta de trabalho com gêneros do enunciado, encara-se o outro como ponto de suma importância para o processo de trocas sociais e passa-se a entender o objetivo real da escrita, que é feita para um destinatário, sem o qual o uso da linguagem não teria razão de ser, uma vez que ela se constitui por meio da interação entre os interlocutores. Nos processos interativos, os enunciados se constroem por meio de atitudes responsivas de seus interlocutores, em prol das quais ele é criado. Nas palavras de Bakhtin (2016, p.29): “O falante termina o seu enunciado para passar a palavra para o outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva”.

Durante o processo de sua formação, a pessoa desenvolve seus enunciados, sua visão de mundo, suas capacidades de trocas sociais e seus valores em contato constante com os enunciados dos outros, que por sua vez são plenos de palavras de outros, formados numa cadeia de enunciados reelaborados, que dialogam ininterruptamente entre si.

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas), é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos. (BAKHTIN, 2016, p. 54).

Essa dinâmica permite a apropriação, a reelaboração, a reacentuação e a objetivação de enunciados de um interlocutor em relação a outro, devido ao excedente de visão – “possibilidade que o sujeito tem de ver mais de outro sujeito do que o próprio vê de si mesmo” (GEGe, 2009, p. 44). Quando se trata da atividade de criação verbal, o outro é imprescindível na relação com o autor de enunciados, pois é capaz de ver nele aquilo que o próprio autor não consegue perceber; em virtude de seus horizontes existenciais concretos não coincidentes, o outro tem a visão de certos aspectos da existência desse autor que só ele pode ter, já que se acha em posição exotópica em relação a seu interlocutor. Conforme Bakhtin (2016), se um interlocutor se vê de dentro de si, não há dúvida de que sua imagem externa não consegue compor o horizonte de sua visão.

Diante das considerações anteriores, como todo conhecimento é alcançado com ajuda da imaginação criadora, enfatizamos o cultivo das capacidades autorais e criativas nas crianças escolares, uma vez que tais capacidades orientam para o futuro por superarem propostas pedagógicas que não preparam os escolares para o futuro, porque o desenvolvimento e o exercício da imaginação são as principais forças para a formação de seres humanos criadores.

Igor: - Tenho mais ideias.

Pesquisadora: - Pensou em mais coisas para seu texto durante a semana?

Igor: - Vou falar dos cachorros.

Pesquisadora: - Vai dar detalhes sobre eles?

Igor: - Sim.

(Diálogo de 17/09//2019).

### **Figura 26 – Primeira versão da história de aventuras de Igor**

ERA UMA VEZ UM CACHORRO QUE SE CHAMAVA PIPOCA. ELE ERA MUITO CORAJOSO.

UMA VEZ APARECEU UM HOME MUITO MAU COM OS CACHORROS, ELE CHUTOU OS CACHORROS O JOSÉ ERA UM BOM AMIGO COM OS CACHORROS, E ERA VIZINHO DO HOME MAU, LIGOU PARA A POLICIA, QUE PRENDEU O HOME, MAU.

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Está ficando ótimo. Só uma coisinha, o José também é um homem mau com os cachorros?

Igor: - Não, ele era amigo dos cachorros. Ele era vizinho do homem mau.

Pesquisadora: - Então, você precisa separar o que você disse de cada homem, porque um é mau com os cachorros e outro não. Como você vai fazer para separar as duas informações?

Igor: - Com vírgula?

Pesquisadora: - Isso. Pode ser. Ele era amigo de quem?

Igor: - Dos cachorros.

Pesquisadora: - Então, escreve assim “ele era um bom amigo dos cachorros” e não “com os cachorros”

Igor: - Tá bom!

Pesquisadora: - Nesse trecho aí, o que está faltando na palavra “homem”?

Igor: - Esqueci de novo.

Pesquisadora: - Isso mesmo! Agora, nesse trecho aí - “A polícia prendeu o homem mau, o cachorrinho...” O cachorrinho também foi preso?

Igor: - Não, só o homem mau que foi preso. O cachorrinho caiu da ponte.

Pesquisadora: - Se a polícia prendeu apenas o homem mau, você tem que tirar a vírgula e substituí-la por um ponto para começar uma outra ideia sobre o cachorrinho que passava pela ponte e caiu. E escrever a outra aventura do cachorrinho em outro parágrafo, porque é uma outra ideia.

(Diálogo de 17/09//2019).

O outro, na relação pedagógica criança aprendiz-professor, é também imprescindível, pois, o professor, ao ensinar os atos de escrita, pode atuar na zona de desenvolvimento proximal



da criança (VIGOTSKI, 2007), para ajudá-la a fazer com ajuda o que ainda não consegue fazer sozinha e se aproprie desses conhecimentos para usá-los autonomamente.

Com a nova aprendizagem, abrem-se novas zonas de desenvolvimento num processo ininterrupto de trabalho conjunto e aprendizagem, pois os progressos não se efetuam de maneira espontânea; eles dependem de situações vivenciadas pelos sujeitos e da qualidade de suas relações com seus parceiros.

### **Figura 27 – Segunda versão da história de aventuras de Igor**

O CACHORRINHO ESTAVA PASSANDO NA PONTE, CAIU NO LAGO E ROLOU UM PLANO. ELE PEGO UMA CORDA AMARRO NA PONTE E SUBIU NO JARDIM.

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Ele “bolou” um plano em vez de “rolou” um plano.  
Igor: - É bolou que fala?  
Pesquisadora: - Sim. Continue.  
Igor: - Ele amarrou a corda na ponte.  
Pesquisadora: - Então, você deve pôr amarrou-a na ponte, porque esse “a” é um pronome que substitui a palavra “corda”. Só que antes acrescento o “u” em “amarrou”.  
Igor: - Com o tracinho junto?  
Pesquisadora: - Sim. Assim mesmo!  
Igor: - E subiu num jardim. Então, apareceu um leão  
Pesquisadora: - O que ele fez?  
Igor: - Ele correu atrás do Pipoca, pediu desculpas e o cão perdoou.  
(Diálogo de 17/09//2019).

### **Figura 28 – Terceira versão da história de aventuras de Igor**

O CACHORRINHO ESTAVA PASSANDO NA PONTE, CAIU NO LAGO E BOLOU UM PLANO. ELE PEGO UMA CORDA AMARROU-A NA PONTE E SUBIU NO JARDIM. ENTÃO, APARECEU UM LEÃO E CORREU ATRÁS DO PIPOCA E ELE FALOU ME DESCULPE E O PIPOCA. PIPOCA PERDOOU O LEÃO, E O PIPOCA E O LEÃO VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Fonte: registros da pesquisadora.

Igor: - Olha como ficou.  
Pesquisadora: - O que devemos fazer quando uma pessoa fala?  
Igor: - Colocar dois pontos?  
Pesquisadora: - O que mais?  
Igor: - O travessão?  
Pesquisadora: - Isso. Ir para a outra linha e deixar espaço de parágrafo.  
Igor: - Pipoca e eles viveram felizes para sempre.  
(Diálogo de 17/09//2019).

A partir do diálogo com Igor, ressaltamos que a concepção de ensino da linguagem aqui defendida exige aceitar que os saberes dos sujeitos estão em contínua constituição à medida que interagem com os outros, num processo contínuo de se completar pelo outro e completar o outro, pois os conceitos que são internalizados por ambos são formas de compreender o mundo. Pensando a aprendizagem dos atos de escrita como um processo inserido na vida e em continuidade, fica constatado que

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições. (GERALDI, 2015, p. 37).

Assim, o ensino dos atos de escrita passa a ser algo realmente significativo, que evolui nas trocas verbais dos sujeitos em contínuas relações de alteridade, em que mesmo o confronto é visto como algo positivo por possibilitar novas formas de definir o mundo.

#### **Figura 29 – Quarta versão da história de aventuras de Igor**

O CACHORRINHO ESTAVA PASSANDO NA PONTE, CAIU NO LAGO E BOLOU UM PLANO. ELE PEGO UMA CORDA AMARROU-A NA PONTE E SUBIU NO JARDIM. ENTÃO, APARECEU UM LEÃO E CORREU ATRÁS DO PIPOCA E ELE FALOU:

- ME DESCULPE E O PIPOCA.

PIPOCA PERDOOU O LEÃO, E O PIPOCA E O LEÃO VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Fonte: registros da pesquisadora.

Lucas: - Agora é a minha vez.

Pesquisadora: - Muito bem. Agora, falta uma finalização, né?

Lucas: - Sim.

(Diálogo de 17/09//2019).

#### **Figura 30 – Primeira versão da história de aventuras de Lucas**

ERA UMA VEZ UM CACHORRO CHANADO TOR. ERA UM CACHORRO MUITO SAPECA RANCA ROPA DO VARAL BRIGAVA COM OS OUTROS CACHORROS QUERIA MORDE O IAGO, UM AMIGO MEU. ELE ERA MUITO SAPECA. MEU PAI FICO BRAVO E MEU TIU DEIXO O THOR DE CASTIGO E MEU PAI MANDOU ELE EMBORA. ELE SAIU PELA ESTRADA. DEREPEENTE, A ONÇA SAIU CORREDO E O THOR MATO A ONÇA.

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - O nome Thor, se for igual ao deus nórdico, tem um “h” antes do “t” como está no final de seu texto.

Lucas: - Tá. Vou mudar.

Pesquisadora: - Você não acha melhor mudar para a letra maiúscula e minúscula? Com as letras misturadas, as palavras que precisam ser arrumadas aparecem com um sublinhados vermelho.

Lucas: - Onde muda a letra?

Pesquisadora: - Nesses dois azinhos aqui. Escolhe a primeira letra da sentença maiúscula.

Lucas: - Assim?

Pesquisadora: - Sim. Cole de volta no blog.

Lucas: - Consegui.

Pesquisadora: - Nós precisamos acrescentar a informação de que o Thor não vivia sozinho, tinha mais dois cachorros com ele.

Lucas: - Morava junto com Max e Panda e cortou a unha deles.

Pesquisadora: - Unha é com letra minúscula?

Lucas: - É assim? (substituindo pela escrita de “unha” com letra minúscula)

Pesquisadora: - Isso.

Há diferença entre os gestos praticados pelas crianças na construção da letra manuscrita feita com lápis e a sua escrita no teclado para inscrever em uma tela, uma vez que nesta última conduta inexistente a necessidade de realizar tarefas mecânicas para o desenvolvimento da coordenação motora fina. Na escrita digital, movimentos se articulam para “[...] a composição de gestos emergentes, que, como antes, não necessitam de ser treinados, nem desenvolvidos, nem aperfeiçoados entre as crianças, para dar leveza e fluidez ao ato de escrever.” (ARENA, 2014, p. 328).

A multiplicidade de caracteres, de palavras na forma ideográfica e sua configuração tipográfica dão especificidade ao modo de lidar com a escrita, aumentam as escolhas das crianças ao escrever e contribuem para que a preocupação não seja com a materialidade das formas da língua, mas com a construção de sentidos.

Por meio desse modo de escrever,

[...] propicia-se a autonomia da escrita em relação à oralidade e ressalta sua natureza visual, altamente gráfica, dirigida para os olhos. Nesse processo há o despertar da consciência gráfica que possibilita à criança escrever atribuindo sentido ao escrito. Portanto, os recursos utilizados superam os da escrita convencional e revelam a importância da ortografia e das escolhas dos caracteres para indicar sentido, que por sua vez, orienta a escolha dos caracteres. (SANTOS, 2019, 226).

Sempre que foi possível utilizar os computadores da escola, o editor de textos tornou-se um recurso de ajuda na trajetória da escrita das crianças, porque disponibiliza todos os caracteres para elas, oferece possibilidades de revisão ortográfica para elas elaborarem seus enunciados de forma cada vez mais autônoma.

O uso de computadores para a criação de enunciados altera o modo que a criança trabalha, pois percebem que nesse modo de escrever não há a necessidade de “passar a limpo”,

ou seja, de escrever todo o texto novamente para torná-lo endereçável para o outro. E, ainda, ao escrever histórias no *Microsoft Word*, aprendem que necessitam salvar para não perder o arquivo para posteriormente imprimir-lo e torná-lo um documento impresso ou para publicá-lo de modo virtual. Percebem ainda a possibilidade de transformar os documentos impressos em virtuais ao incluir suas ilustrações em suas criações verbais por meio de escaneamento. Aos poucos, vocabulários do mundo digital são incorporados, tais como: digitar, escanear, salvar, publicar no blog, entre outros.

Pesquisadora: - Quem deixou o Thor de castigo?

Lucas: - O tio.

Pesquisadora: - Então, coloque o ponto antes de começar a falar do pai. O pai fez o quê?

Lucas: - Mandou o Thor embora.

Pesquisadora: - Só ele?

Lucas: - Sim. Só ele fazia arte.

Pesquisadora: - Ele saiu de onde?

Lucas: - Do carro.

Pesquisadora: - Ele dirigiu?

Lucas: - Não, meu pai levou ele.

Pesquisadora: - Para seu tio ter deixado Thor de castigo, ele precisa ter feito alguma coisa. O que foi que ele fez?

Lucas: - Ele riscou o carro dele.

Pesquisadora: - Então, coloque aí que o carro dele foi riscado.

Lucas: - Aqui?

Pesquisadora: - Sim. Em seguida, alguém precisa tirá-lo do castigo, não é?

Lucas: - Meu pai tirou o Thor do castigo e levou o Thor embora. Ele saiu latindo au, au, au. Ia pela estrada. De repente, uma onça apareceu.

Pesquisadora: - Então, você tem que contar.

Pesquisadora: - Coloque aí. Depois de latindo, você coloca dois pontos e o “au...” em seguida o ponto. E então? O que houve como ele?

Lucas: - Ele foi pela estrada, de repente a onça apareceu...

Pesquisadora: - E aí? O que houve?

Lucas: - Desafiou a onça, ela quis enfrentar o homem.

Pesquisadora: - E aí?

Lucas: - O Thor saiu correndo.

Pesquisadora: - Vírgula, encontrou um homem...

Lucas: - Disse.

Pesquisadora: - Quem disse o Thor ou o homem?

Lucas: - O homem.

Pesquisadora: - Dois pontos e travessão. O que ele disse?

Lucas: - Vamos matar a onça?

Pesquisadora: - E o que aconteceu?

Lucas: - O homem chamou o Thor para a casa dele.

Pesquisadora: - Para ir morar com ele?

Lucas: - Sim.

(Diálogo de 17/09//2019).

No trabalho pedagógico para a criação autoral de enunciados, a relação entre interlocutores é fundamental, pois, a partir da interação com o outro, o sujeito cria seu

enunciado e faz as escolhas lexicais e estilísticas no processo de troca verbal, por meio da ampliação da massa aperceptiva de seus participantes, e, assim, ele desenvolve suas capacidades linguísticas e cresce intelectualmente. De modo contrário, se a ação pedagógica desconsidera a interação com o outro na condução do ensino de atos de escrita, a criança fica com limitações para incorporar adequadamente o modo pelo qual os gêneros do enunciado são constituídos no exercício da língua viva. Exemplo disso são as redações escolares: para realizá-las, a criança escreve textos sempre para o mesmo interlocutor (o professor), e, sem nunca trocar de auditório, faltam-lhe as condições necessárias, que diferentes interlocutores proporcionariam, para fazer seleções lexicais diversas e produzir em diferentes níveis de formalidade (MARCUSCHI, 2008).

Deste modo, para quem cria os enunciados, o papel do outro é impreterível: ele é visto como participante ativo da situação social de troca verbal, e sua existência não pode ser ignorada, pois é o outro que determina a condição do emissor num mundo de coexistência de réplicas em diálogo.

### Figura 31 – segunda versão da história de aventuras de Lucas

au, au ia sozinho pela estrada. Derepente, uma onça apareceu. Ele desafiou a onça, e ela quis enfrentar o Thor. O Thor saiu correndo, encontrou um homem que disse: - Vamos matar a onça? O homem falou para o Thor ir morar na casa dele. Thor aceito e viveram feliz para sempre.

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Ótimo! Nesse trecho em vez de falou é falaram porque está no plural.

Mariana: - Falaram: - Vamos embora, mas Tim Tim, que era teimoso, falou: - Eu e que não vou embora, isso é só um sustinho de nada. Seus amigos foram embora e ele que era teimoso ficou.

Pesquisadora: - Você precisa terminar?

Mariana: - Sim.

Pesquisadora: - Então, falta a aventura. Não é?

Mariana: - É, eu quero escrever que ela jogou um pó nele e ele se sentiu meio estranho e apareceu dois chifres enormes nele.

Pesquisadora: - Ótimo!

Mariana: - Que significa o gato de chifres.

Pesquisadora: - Muito bem! Põe o feitiço da bruxa.

....

Pesquisadora: - Aqui tem que ir para outro parágrafo. Nesse trecho aqui, os chifres apareceram onde?

Mariana: - Na cabeça do gato.

Pesquisadora: - Então, escreva aí e conte isso para o seu leitor.

Mariana: - Sim.

[...]

Mariana: - Professora, eu vou falar que a bruxa deixou cair um mapa que tinha a poção.

Pesquisadora: - O que vai ter a poção?  
Mariana: - O papel.  
Pesquisadora: - Não é um mapa, é uma receita.  
Mariana: - Sim. Eu vou inventar agora os ingredientes da poção. O primeiro ingrediente é grama de saturno  
Pesquisadora:- Pode pôr os mais esquisitos.  
Mariana: - Para colocar o segundo, tem que colocar uma vírgula?  
Pesquisadora: - Sim. Não é uma lista de ingredientes?  
Mariana: -Sim.  
Pesquisadora: - Então, eles devem ser separados por vírgulas.  
Mariana: - O segundo ingrediente eram mini maçãs francesas, eles foram fáceis de pegar, mas já o terceiro que era asa de borboleta, tinha cobras para matar, guardiões para derrubar, lago de jacarés para atravessar e uma música que fazia dormir.  
Pesquisadora: - Sim, claro. Está ótimo. Continue.  
Mariana: - Mas, mesmo assim, ele conseguiu pegar os três ingredientes.  
Pesquisadora: - Onde estavam as asas de borboleta?  
Mariana: - E um bauzinho difícil de pegar, porque no caminho tinha cobras, guardiões etc.  
Pesquisadora: - Você precisa explicar que as asas de borboleta estavam em um bauzinho, você tem que contar tudo para o leitor.  
Mariana: - No final, ele diz para os amigos que nunca mais vai ser teimoso. (Diálogo de 17/09//2019).

Notamos, no diálogo com Mariana, grande influência dos gêneros literário lidos durante a primeira ação de estudos em sua criação autoral. Enfatizamos a importância do trabalho com tais gêneros. Os gêneros literários podem ser usados como exemplo da cultura elaborada para que as crianças tenham condições de desvelar o conceito de determinado gênero do enunciado por meio do estudo de manifestações de boa qualidade desse gênero. Por meio da análise de gêneros literários com as crianças, professores podem levá-las à descoberta de sua essência e, conseqüentemente, se as crianças desejarem, à elaboração de sua própria manifestação do gênero literário apropriado por elas.

### **Figura 32 – Primeira versão da história de aventuras de Mariana**

DE REPENTE, UM PÓ CAIU SOBRE ELE E ELE SE SENTIU ESTRANHO, DE REPENTE, PUM! CHIFRES ENORMES APARECERAM EM SUA CABEÇA, MAS UM PAPEL TINHA CAÍDO DO BOLSO DA BRUXA QUE TINHA JOGADO O PÓ NELE. ENTÃO TIM-TIM PEGOU O PAPEL E VIU QUE O PAPEL ERA UM MAPA E LÁ HAVIA A RECEITA DE UMA POÇÃO QUE TIRARIA OS SEUS CHIFRES E FOI A CAMINHO DELA. O PRIMEIRO INGREDIENTE ERA GRAMA DE SATURNO, O SEGUNDO INGREDIENTE ERA MINE MAÇÃS E O TERCEIRO ASAS DE BORBOLETA.

O PRIMEIRO E O SEGUNDO INGREDIENTES FORAM FÁCEIS DE PEGAR, MAS JÁ O TERCEIRO TINHA COBRAS PARA MATAR, GUARDIÕES PARA DERROTAR, UM LAGO DE JACARÉS PARA ATRAVESSAR E UMA MUSICA QUE FASIA DORMIR. DEPOIS DE ATRAVESSAR TODOS ESSES OBSTÁCULOS TINHA UM BAU COM ASAS DE BORBOLETAS.

NÃO FOI FÁCIL PEGAR, MAS ELE CONSEGUIU. FOI PARA CASA E COLOCOU OS INGREDIENTES NE UMA PANELA E FEIZ UMA POÇÃO, BEBEU E SEUS CHIFRES DESAPARECERÃO E ELE NUNCA MAIS DESOBEDECEU SEUS AMIGOS.

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Valentina, quer ajuda?  
Valentina: - Sim. Fiz outro final. O policial matou o ladrão e finalmente conseguiu sozinho desvendar os mistérios.  
Pesquisadora: - Que ótimo. Você vai retirar essa parte da compra de água e de ração?  
Valentina: - Sim. Vai ficar “O policial ficou feliz com a ajuda e deu dois pedaços de pizza para o cachorro”.  
Pesquisadora: - Vai escrever isso?  
Valentina: - Sim.  
Pesquisadora: - Ficou. Tem “u” depois do “o” e feliz tem que corrigir.  
Valentina: - Tá.  
Pesquisadora: - Corrija também a palavra “pedaços”.  
Valentina: - Como é “pizza”?  
Pesquisadora: - P-I-Z-Z-A.  
Pesquisadora: - Está certo.  
Valentina: - Sim. Ele falou para sua esposa que queria o Rex.  
Pesquisadora: - E a esposa topou?  
Valentina: - Sim.  
Pesquisadora: - Escreva esse último parágrafo.  
[...]  
Manuel: - Quero mudar.  
Pesquisadora: - O que vai contar?  
Manuel: - Tinha um gigante e um anão.  
Pesquisadora: - Como era o nome deles?  
Manuel: - Frankenstein e Miguel.  
Pesquisadora: - Como eles eram.  
Manuel: - O homem era verde e feito.  
Pesquisadora: - Assustador?  
Manuel: - Sim.  
Pesquisadora: - Como era o Miguel?  
Manuel: - Brincalhão.  
Pesquisadora: - Divertido?  
Manuel: - Sim.  
Pesquisadora: - Eles eram amigos?  
Manuel: - Sim, eles eram amigos no cemitério.  
Pesquisadora: - Miguel também morava no cemitério?  
Manuel: - Não. Ele trabalhava no cemitério.  
Pesquisadora: - E o que aconteceu?  
Manuel: - Frankenstein mudou de lá.  
Pesquisadora: - Miguel ficou triste?  
Manuel: - Sim, mas ele também foi para longe.  
Pesquisadora: - Lá eles viveram várias aventuras?  
Manuel: - Eles não sabiam que estavam morando perto.  
Pesquisadora: - O que tinha de perigoso lá.  
Manuel: - Os bichos. Onça e jacarés no lago.  
Pesquisadora: - O que ele fez?  
Manuel: - Era tão assustador que assustou a onça.  
Pesquisadora: - O que mais ele fez?  
Manuel: - Achou o Miguel morando na mata.  
Pesquisadora: - Como ele achou seu amigo?  
Manuel: - Escutou o barulho.  
Pesquisadora: - Você vai escrever a história?  
Manuel: - Sim.  
[...]

Manuel: - Professora, e agora?  
 Pesquisadora: - Agora, algo inesperado deve acontecer para que eles passem por uma aventura. Pense em algo que acontece que deixa eles em apuros.  
 Manuel: - Professora, me ajuda a escrever o nome do personagem.  
 Pesquisadora: - Como é o nome do seu personagem?  
 Manuel: - Frankenstein.  
 Pesquisadora: - Podemos achá-la aqui na internet. Procure aí no computador.  
 Manuel: - Como começa?  
 Mariana: - F-R-A...  
 Manuel:- Apareceu de dois jeitos.  
 Pesquisadora: - Como você quer?  
 Manuel: - O menor – Frankstein.  
 Pesquisadora: - Então, copie a segunda forma que apareceu.  
 Manuel: - Ele tinha um amigo anão que chamava Miguel.  
 (Diálogo de 17/09//2019).

### Figura 33 – Primeira versão da história de aventuras de Manuel

#### Frankstein e o anão que chamava Miguel

Era uma vez um homem que se chamava Frankstein. Ele tinha um amigo anão, que trabalhava no semiteiro, o Miguel. Eles eram melhores amigos. Miguel era divertido e brincalhão.

Um dia eles se separaram. Ele foi morar longe em uma floresta. Eles não perceberam que mudaram perto.

Fonte: registro da pesquisadora

Pesquisadora: - Quem foi morar longe?  
 Manuel: - Cada um foi morar em um lugar.  
 Pesquisadora: - Mas não está explicado aqui. Você precisa explicar separado onde cada um foi morar.  
 Manuel: - Frankstein.  
 Pesquisadora: - Então, escreva aí.  
 Manuel: - Separado?  
 Pesquisadora: - Sim, no parágrafo do gigante. E, agora?  
 Manuel: - O anão foi morar em uma mata.  
 Pesquisadora: - Então, escreva aí.  
 Manuel: - Na parte do anão?  
 Pesquisadora: - Sim. Próximo a imagem do anão.  
 [...]  
 Pesquisadora: - Manuel, aqui você fala como é o anão, mas não diz como é o Frankenstein. Você precisa dizer como ele é no começo do texto.  
 Manuel: - Verde e assustador.  
 Pesquisadora: - Então escreva lá no começo de seu texto como ele era.  
 Manuel: - Assim?  
 Pesquisadora: - Isso. Seguindo nosso esquema, o que tem que ser dito sobre os personagens?  
 Manuel: - Onde eles moram.  
 Pesquisadora: - Aproveite para contar neste mesmo parágrafo o que o Frankenstein gostava de fazer.  
 Manuel: - De contar piadas.  
 Pesquisadora: - Escreva aí.  
 Manuel: - Tá.



Pesquisadora: - O que acontece de inesperado?  
Manuel: - Eu vou pensar.  
Pesquisadora: - Depois precisa de uma ação final que vai resolver o problema que deu origem a aventura. Está bem?  
Manuel: - Sim.  
Pesquisadora: - Você quer que eles vivam a aventura juntos?  
Manuel: - Sim.  
Pesquisadora: - Então, você vai criar a aventura depois que eles se encontrarem. Está bem?  
Manuel: - Sim.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. Assustador é escrito com dois esses. Arrume também com a ajuda do corretor a palavra cemitério.  
Manuel: - Apareceu. Essa aqui?  
Pesquisadora: - Isso mesmo. Além das características físicas, como era o Frankenstein.  
Manuel: - Legal.  
Pesquisadora: - Então, escreva aí. Por que ele era legal? O que ele gostava de fazer?  
Manuel: - Ele gostava de contar piadas.  
Pesquisadora: - Contar se escreve junto, mas tem mais uma coisinha. Veja com o corretor.  
Manuel: - É com “n”.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. Do anão já tem as características, não é?  
Manuel: - Sim, divertido e brincalhão.  
Pesquisadora: - Agora precisa acontecer uma aventura em seu texto.  
Manuel: - Sim.  
Pesquisadora: - Arrume divertido e brincalhão com o corretor.  
Manuel: - Tá.  
(Diálogo de 17/09//2019).

Outro aspecto relevante a ser destacado refere-se ao fato de que, por meio da interação com o outro, o sujeito, ao mesmo tempo em que se apropria do conhecimento e dos costumes sociais, constitui-se como personalidade. Durante o processo de sua formação, a pessoa desenvolve seu processo de enunciação, sua visão de mundo, suas capacidades interativas e valores em contato constante com os enunciados dos outros, que por sua vez são plenos de palavras de outros, formados numa cadeia de enunciados reelaborados, que dialogam ininterruptamente entre si.

Nos diálogos transcritos, observamos as transformações geradas no modo de pensar a criação de enunciados tanto por Valentina quanto por Manuel que mostraram início da compreensão da necessidade de planejamento dos seus atos de escrita e das possibilidades de controle desses atos por meio do modelo do objeto de estudo elaborado anteriormente.

**Figura 34 – Segunda versão da história de aventuras de Manuel**

Frankstenin e o anão que chamava Miguel

Era uma vez um homem que se chamava Frankstein. Ele morava em um cemitério, era verde, assustador e legal. Ele gostava de contar piadas.



Ele tinha um amigo anão, que trabalhava no cemitério, o Miguel. Eles eram melhores amigos. Miguel era divertido e brincalhão.



Um dia eles se separaram. Frankstein foi morar longe em uma floresta e Miguel foi morar longe em uma mata. Eles não percebeu que mudaram perto, pois a mata é ao lado da floresta.

Fonte: registro da pesquisadora

Pesquisadora: - Já pensou em seus personagens, Clarice?

Clarice: - Sim, vai ser uma bruxa, o Vamp, o Lucas e os aventureiros.

Pesquisadora: - Você poderia contar sobre a bruxa no primeiro parágrafo e sobre o Vamp no segundo. Contar como ela era e onde ela morava.

Clarice: - Tá. O Vamp que é um vampiro malvado que queria as pedras do poder dos aventureiros.

Pesquisadora: - Tem mais personagens?

Clarice: - Sim. Coloquei o nome dos aventureiros.

Pesquisadora: - O que eles faziam?

Clarice: - Lutavam com a bruxa.

Pesquisadora: - Por que eles lutavam contra a bruxa?

Clarice: - Por causa das pedras.

Pesquisadora: - Elas eram preciosas?

Clarice: - Sim.

Pesquisadora: - Conte sobre as pedras e sobre a luta.

[...]

Pesquisadora: - Cadê a aventura?

Clarice: - A bruxa tentou muito pegar os aventureiros.

Pesquisadora: - Vamp e a bruxa estão juntos?

Clarice: - Sim.

Pesquisadora: - Então, você vai dizer que os dois armaram um plano.  
Clarice: - Vou escrever.

### Figura 35 – Primeira versão da história de aventuras de Clarice

Era uma vez uma bruxa ma que se chamava Pandora, ela morava na floresta do perigo.

O Vamp que é um vampiro malvado que queria as pedras do poder dos avetureiros.

Alem deles, havia a aventureira que se chamava Jessy, a aventureira que se chamava Giovana, o aventureiro que se chamava Lucas e o aventureiro que se chamava Rone.

Um dia, eles lutaram com a bruxa Pandora e eles ganharam, mas teve uma revanxe e a bruxa Pandora queria ser a melhor da Floresta do Perigo e da cidade de Marília. Era o sonho de Pandora.

Fonte: Registro da pesquisadora.

Pesquisadora: - O plano deles deu certo?

Clarice: - Não deu certo, porque os aventureiros são muito inteligentes e conseguiram ver nas câmeras do quarto onde estavam as pedras e derrotaram os dois. E ficaram muito felizes.

(Diálogo de 17/09//2019).

### Figura 36 – Segunda versão da história de aventuras de Clarice

Era uma vez uma bruxa ma que se chamava Pandora, ela morava na floresta do perigo.



O Vamp que é um vampiro malvado que queria as pedras do poder dos avetureiros.



Alem deles, havia a aventureira que se chamava Jessy, a aventureira que se chamava Giovana, o aventureiro que se chamava Lucas e o aventureiro que se chamava Rona.

Um dia, eles lutaram com a bruxa Pandora e eles ganharam, mas teve uma revanche e a bruxa Pandora queria ser a melhor da Floresta do Perigo e da cidade de Marília. Era o sonho de Pandora.

Vamp queria ser o mais rico da Floresta do Perigo e da cidade de Marília.

Os dois bolarão um plano para rapitar as pedras dos aventureiros inventando que eles não eram mais malvados, que eles eram bonzinhos.

Mais não deu certo, porque os aventureiros são muito inteligente e conseguiram ver nas câmeras do quarto onde estava as pedras e derrotarão os dois.

Fonte: registro da pesquisadora.

No processo acima mostrado, como mostramos nos diálogos mantidos com as crianças, durante a criação de seus enunciados, focalizamos o estudo do enunciado em situação de uso da linguagem escrita: partimos do estudo dos gêneros do enunciado e suas conexões com as situações extraverbais de interação social; em seguida, refletimos sobre as situações particulares de criação de enunciados que se apresentam às crianças no momento de sua escrita, e, para finalizar, tendo em vista a edição dos enunciados para publicação no blog e em livro impresso, fizemos com as crianças alguns acertos dos elementos gramaticais, a fim de dar condições de inteligibilidade ao leitor da mensagem que o enunciado carrega.

Desse modo, pautamos nossas propostas de criação de enunciados de acordo com o caminho apontado por Faraco (2009) e, ainda, consideramos o seguinte percurso de criação literária delineado do Volochínov (2013) que se inicia com o percurso da sensação – expressão interior – para a enunciação – expressão exterior – como o primeiro estágio da criação ideológica – em nosso caso, da criação literária – ao se levar em conta o possível leitor para quem a obra se endereça. Já o segundo estágio da criação literária enfatizado por Volochínov seria o da materialização desse produto ideológico propriamente dito, pois nele tanto a criação verbal quanto o leitor se efetivam, uma vez que realmente existem, porque o enunciado passa a fazer parte do repertório desse leitor. Finalmente, no terceiro e último estágio de sua realização, os aspectos técnicos da escrita devem adaptar-se às condições técnicas exteriores. Acontece aqui a transformação técnica da forma do material. Nesse momento, a obra deve assumir uma orientação frente à redação, à edição, à tipografia, ao mercado de livros etc. Nesses três estágios, o processo de realização da criação literária ocorre no ambiente social, por meio de um processo contínuo que vai desde a sensação confusa de idealização de uma criação cultural até à impressão do livro, resultando no alargamento da estrutura social que já estava presente nos primeiros vislumbres da consciência humana. O enunciado – entre a obra materializada apenas

no plano mental de seu autor até encontrar seu público -, mantém em seu autor a necessidade interior que o motiva para uma expressão exterior, de modo latente, desde o começo dessa criação, uma vez que esse público – ainda que fosse pressuposto – era, desde o começo, um elemento necessário de sua criação autoral.

Dessa maneira, quando os professores levam as crianças a elaborarem o conceito dos gêneros do enunciado que objetivarão, eles as preparam para terem a liberdade de escrever de maneira adequada diante das situações em que se encontrarem ao longo de sua vida, inseridas em situações de troca social balizadas por convenções culturais e históricas; assim, podem evitar que elas sejam reféns da máquina sócio discursiva, porque estarão preparadas para ter autonomia para se manifestarem verbalmente.

### **3.2.5 Checagem dos elementos da história de aventura e avaliação da conduta autora pelas crianças**

“[...] a reflexão é uma capacidade humana básica que se caracteriza quando está altamente desenvolvida em alguns elementos, como a capacidade para considerar o outro e seus objetivos, motivos, métodos e os meios de ação e pensamentos de si próprios e dos outros ao seu lado”  
(Galina Zuckerman, 2003, p. 182-183, tradução nossa<sup>147</sup>)

Na sequência dos trabalhos com as crianças, buscamos, em relação aos enunciados elaborados, “estabelecer a correspondência da composição operacional da ação com as condições essenciais de sua realização” (DAVÍDOV, 1988, p. 231, tradução nossa<sup>148</sup>), tendo como base a reflexão que propicia à criança o exame dos fundamentos das ações que realiza, objetivando assegurar que o procedimento geral assimilado tenha todas as operações necessárias à resolução de tarefas concretas particulares.

Propusemos, então, que as crianças voltassem sua atenção para o modelo elaborado para a concretização do objeto/fenômeno em estudo para que nessa checagem pudessem detectar que componentes de seus enunciados tinham correspondência com o modelo ou não, para que houvesse a indicação de que o resultado final seria alcançado. Portanto, ao se planejar um modelo deve-se ter em mente sua correspondência com as condições necessárias para a realização de ações sobre o objeto/fenômeno modelado com os materiais disponíveis, em determinado contexto e em determinado grupo, porque

---

<sup>147</sup> “[...] reflection is a basic human capacity that is characterized when it is highly developed in some elements, such as the ability to consider the other and their goals, motives, methods and the means of action and thoughts of themselves and their others by your side.

<sup>148</sup> [...] hacer coincidir la composición operativa de la acción con las condiciones esenciales para su realización.

No decorrer do desenvolvimento da ação de reflexão, os estados do objeto de conhecimento, depois de cada ação, são conferidos, e as diferenças são apontadas; assim, as mudanças de rumos de qualquer operação são descobertas, as principais contradições do sistema objetal são identificadas, e uma hipótese sobre como resolvê-las é idealizada, criando um caminho universal que conecta mentalmente os vários estados do objeto. (CLARINDO, 2020, p. 110-111).

Tendo isso em mente, objetivamos mobilizar, mesmo que de modo incipiente, a capacidade de reflexão da criança, uma vez que está em jogo, para a criança, pensar sobre o procedimento que utiliza para realizar sua própria ação. No experimento aqui relatado, ela se desenvolveu por meio de diálogo entre a pesquisadora e as crianças, durante o processo de criação de uma história de aventuras para ser publicada no *blog* de seu grupo e em um livro. Nesse processo, exercemos a função de par mais experiente que atua na zona de desenvolvimento proximal da criança, área em que se encontram as funções psíquicas superiores ainda em processo de formação, que permite a determinação dos futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento, bem como o exame tanto do que o desenvolvimento já produziu, como também o que produzirá nesse processo (VIGOTSKII, 1988).

A checagem dos elementos que compõem a história de aventuras efetivou-se pelas duplas de crianças e a pesquisadora, em um momento em que os enunciados ainda estavam nas etapas de digitação e de revisão gramatical. Esse processo foi proposto primeiramente com ênfase no aspecto semântico do enunciado: lemos com cada dupla suas histórias de aventuras e tecemos oralmente considerações sobre elas, e quem terminava de digitá-las ajudava aqueles colegas que ainda digitavam a sua. A sala de informática tinha apenas quatro computadores que funcionavam, e, por isso, ajudamos as crianças, sentadas em duplas, a ler os enunciados de seus amigos e a apontarem os trechos em que estava difícil o entendimento para que pudéssemos ajudar cada autor a reformular esses trechos. Em seguida, as duplas de crianças checavam, com nossa supervisão, a estrutura das histórias de aventuras, ao observar se estavam de acordo com o modelo elaborado na segunda ação de estudo (Figura 37). E, por último, corrigimos com as crianças os elementos gramaticais que necessitavam de adequação ao gênero de seus enunciados.

**Figura 37 - Modelo de história de aventura para a checagem de seus componentes**

Sequência de uma história de aventuras	
Início	No início, a história fala sobre o personagem: seu nome, local onde morava, como o personagem era, o que ele gostava de fazer, etc.
Problema	Algo inesperado aconteceu.
Ações	Sequência de fatos vividos pelo personagem.
Ação finalizadora	Um fato acontece e soluciona o problema enfrentado pelo personagem.
Final	É a parte que conta como ficou a situação depois que o problema foi solucionado.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Observamos esse processo nos diálogos a seguir:

Pesquisadora: - Crianças, vamos verificar se as histórias narraram aventuras queríamos para os leitores do blog?

Mariana: - Vamos.

Lucas: - Pode ser.

Pesquisadora: - Agora, cada um vai ser o leitor do texto de seu colega. Então, vamos ver se dá para entender o texto ou se ainda precisa de correção. Ok?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Vocês têm que ver se ele tem tudo o que uma história de aventura precisa ter. Tudo bem?

Crianças: - Sim.

Pesquisadora: - Vamos aproveitar para fazer a revisão do texto, arrumar as palavras que precisam ser arrumadas. Isso as pessoas sempre fazem nas últimas versões dos textos.

(Diálogo de 24/09/2020)

Com base no que ocorre na vida, em que os textos têm a sua revisão ortográfica apenas antes de chegarem ao público, e, ainda, porque as crianças estavam em uma situação real de criação enunciativa, esse processo não poderia se dar de modo diferente. Destacamos que quando esse fenômeno, de revisão dos elementos ortográficos e coesivos da língua, ocorre no processo de escrita dos textos, os ajustes coesivos em busca da sua coerência tornam-se naturais e corriqueiros, porque, ao fazer esses ajustes finais, a criança se coloca na posição do outro e passa a agir como o interlocutor do próprio texto, começa a perceber a importância de promover atos de reescrita para que ele seja compreendido.

Observam-se a seguir algumas trocas verbais orais sobre os enunciados produzidos tanto para serem postados no blog quanto para serem publicados em um livro.

Pesquisadora: - Você leu o texto dela, Lucas?

Lucas: - Sim. O Rex, que é um cachorro, mora na praia e ajuda a polícia a achar o bandido.

Pesquisadora: - Quanta aventura! Que emocionante, Valentina!

Lucas: - É bem legal!

Pesquisadora: - Valentina, você leu o texto do Lucas?  
Valentina: - Li. Ele também fez de cachorro.  
Pesquisadora: - Agora, vamos seguir esse modelo que está no papel e ver se tem tudo isso nos dois textos. No texto de vocês tem personagem, o nome dele, o local onde morava, como ele era e o que ele gostava de fazer?  
Valentina: - Sim. Ele arrancava roupa do varal.  
Lucas: - O Rex eu gostava de ir à praia.  
Pesquisadora: - Acontece algum problema no texto do Lucas, Valentina?  
Valentina: - Sim. Ele fica sem casa.  
Pesquisadora: - E no texto do Rex?  
Lucas: - Sim. Ele acha um ladrão.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. Que aventuras eles vivem?  
Lucas: - Ele acha uma onça.  
Valentina: - O policial sai de barco atrás do ladrão.  
Pesquisadora: - Qual solução eles acharam para o problema?  
Lucas: - O homem matou a onça.  
Valentina: - O policial matou o ladrão.  
Pesquisadora: - Como foi o final do texto?  
Lucas: - Thor vai morar com o homem.  
Valentina: - O policial compra uma pizza para o Rex.  
[...]  
Pesquisadora: - Você entendeu o texto do seu amigo, Igor?  
Igor: - Sim. Ele conta de um cachorro sapeca.  
Lucas: - O Thor.  
Pesquisadora: - Você compreendeu o texto do Igor?  
Lucas: - Sim. Ele conta do Pipoca.  
Pesquisadora: - O Pipoca viveu muitas aventuras?  
Lucas: - Sim.  
Igor: - O Thor também.  
Pesquisadora: - Os textos contam como os personagens eram, onde moravam e o que gostavam de fazer?  
Lucas: - Sim. Só falta o que o Pipoca gostava de fazer.  
Igor: - Vou escrever isso.  
Pesquisadora: - Teve um problema?  
Lucas: - Sim.  
Pesquisadora: - Qual foi o problema do Pipoca?  
Igor: - O homem mau chutou ele.  
Lucas: - Ele caiu da ponte.  
Pesquisadora: - Dois problemas que geraram muitas aventuras, não é?  
Igor: - Sim.  
Pesquisadora: - Tem solução para esses problemas?  
Lucas: - Salvaram o Pipoca.  
Pesquisadora: - O que acontece no final.  
Lucas: O leão pediu desculpas para ele.  
Pesquisadora: - E ficou tudo bem?  
Lucas: - Sim.  
[...]  
Pesquisadora: - Agora, vamos ver o texto do Manuel? Tem personagens?  
Igor: - Sim.  
Pesquisadora: - Como eles eram?  
Igor: - Um gigante e o outro anão.  
Pesquisadora: - Onde moravam?  
Igor: - No cemitério, mas foram embora.  
Pesquisadora: - Tem um problema?



Igor: - Eles ficam sem amigos.  
Pesquisadora: - Tem aventuras?  
Igor: - Não. Ele precisar colocar ainda!  
Pesquisadora: - E no final?  
Igor: - Eles ficam morando perto.  
Pesquisadora: - Que final mais feliz!  
[...]  
Pesquisadora: - No texto que leram têm personagens?  
Clarice: - Sim.  
Mariana: - Tem muitos.  
Pesquisadora: - Como eles eram?  
Clarice: - Um gato, uma bruxa, outros gatos amigos do gato de chifres.  
Mariana: - Aventureiros e vilões  
Pesquisadora: - Tem o que eles gostavam de fazer?  
Clarice: - Sim.  
Mariana: - Tinha o que eles mais desejavam, serve?  
Pesquisadora: - Sim. Teve algum problema  
Clarice: - Sim. Uma bruxa e um feitiço.  
Mariana: - Sim. Uma bruxa e um vampiro.  
Pesquisadora: - Teve aventuras?  
Clarice: - Sim, uma procura por ingredientes.  
Mariana: - Sim, uma armação contra os aventureiros  
Pesquisadora: - Esses problemas foram solucionados?  
Crianças: - Sim.  
Pesquisadora: - Ótimo!  
(Diálogo de 24/09/2020)

Nesse movimento, propusemos a checagem dos elementos do texto por meio da reflexão com base na relação dialética entre aspectos semânticos da linguagem e elementos da estrutura do gênero do enunciado em estudo, com a ajuda do modelo, em um movimento em que a coerência também se estabelece com o auxílio dos aspectos da estrutura textual – em nosso caso, houve a reflexão sobre as quatro ações da tarefa, com ênfase na quarta ação que se manifesta na objetivação particular do objeto/fenômeno estudado.

Dando continuidade a nossa checagem, ampliamos essa relação dialética entre aspectos semânticos da linguagem e estruturais do gênero do enunciado, ao acrescentar a reflexão sobre os elementos técnicos da língua em um movimento em que a coerência também se estabelece com ajuda de aspectos coesivos incorporados na tessitura da criação textual ora por já estarem apropriados pelas crianças como falantes da língua portuguesa, ora por serem apropriados pelas crianças com ajuda da pesquisadora no momento de sua necessidade – apresentada nas etapas de elaboração, de revisão e até mesmo de avaliação após o término dos textos. Essas revisões ortográficas também foram feitas em trios formados por um pesquisador e por uma dupla de crianças.

Lucas: - Vou mudar. A parte dos cachorros.  
Pesquisadora: - Que moravam com ele?

Lucas: - Vai ficar Thor que vivia com mais três cachorros - Max, Panda e Preta.  
 Pesquisadora: - O que eles gostavam de fazer?  
 Lucas: - Eles gostavam de passear, comer osso e aprontar.  
 Pesquisadora: - Cruz e com “z”. Está faltando uma letra em passear, coloque vírgula entre passear e comer osso.  
 Lucas: - Assim?  
 Pesquisadora: - Exato. Em “aprontar” tem um “n” antes do “t”.  
 Lucas: - Tá.  
 [...]  
 Pesquisadora: - Vamos fazer um parágrafo só contando do Thor?  
 Lucas: - Sim.  
 Pesquisadora: - Então o separe do primeiro parágrafo. O que acha de deixar o corte das unhas para o próximo parágrafo?  
 Lucas: - Pode ser.  
 Pesquisadora: - Então coloque vírgulas entre as ações de Thor e “r” no final de morder.  
 Lucas: - Ok.  
 Pesquisadora: - Na sequência, “ele era muito sapeca” novamente?  
 Lucas: - Não, ele era muito safado.  
 Pesquisadora: - Escreva aí. E diga por que ele era safado.  
 Lucas: - Porque riscou o carro do meu tio.  
 (Diálogo de 24/09/2020)

**Figura 38 - Terceira versão de história de aventura de Lucas**

Era uma vez um cachorro chanado Thor com mais três cachorros - Max, Panda e Preta. Thor morava em Marília e os outros três cachorros em Vera Cruz. Eles gostavam de passear, comer osso e aprontar.

Thor era um cachorro muito sapeca ranca ropa do varal, brigava com os outros cachorros, queria morder o Iago, um amigo meu.

Ele era muito safado, um dia ele riscou o carro do meu tio. Meu pai ficou bravo e meu tiu cortou a unha dos quatro cachorros Max, Preta, Panda Thor, e deixou o Thor de castigo. Meu pai tirou o Thor do castigo e levou o Thor embora. Mas no caminho, e saiu latindo au, au, au ia sozinho pela estrada. Derepente, uma onça apareceu. Ele desafiou a onça, e ela quis enfrentar o Thor. O Thor saiu correndo, encontrou um homem que disse: - Vamos matar a onça? O homem falou para o Thor ir morar na casa dele. Thor aceitou e viveram feliz para sempre.

Fonte: registros da pesquisadora.

No percurso das ações realizadas, as crianças perceberam que, por meio do pensar, elas podem criar, demonstrando ter consciência sobre suas ações. Como afirma Duarte (2001), ao refletir sobre seu desenvolvimento e sobre sua individualidade, o sujeito avalia o “fazer de sua própria vida” estabelece-se uma relação consciente com o gênero humano, que indica o horizonte da superação do ensino meramente técnico para o ensino que torna o indivíduo potente para tomar sob sua responsabilidade a sua própria humanização – o desenvolvimento cultural de sua disposição para agir socialmente.

No desenvolvimento dessa relação, ocorre a gênese das ações mentais ou do pensamento propriamente dito, e, quando essa relação surge, há uma transformação essencial na natureza da atividade humana: começa-se a agir de acordo com um esquema que transpõe o pensamento em ação. A busca por sistemas de operações tem um caráter intencional, é deliberada, é um plano de ação mental; sua estrutura lógica e a construção real dessa estrutura são o foco particular da ação do indivíduo (MAGKAEV, 1975). Desse modo, a ação, no processo de se tornar pensamento, cumpre o papel de projeções possíveis, ou seja, a ação mental consegue prever as mudanças de um objeto, ao presumir as consequências e os resultados que podem ser alcançados no futuro.

Ressaltamos ainda que

Na consciência, estão contidas as formas de sentimentos e emoções, constituídas nas relações objetivas com a realidade, nas relações entre os homens; isto é, na consciência de cada pessoa forma-se a representação do desenvolvimento dos sentimentos e emoções que são resultados das relações interpessoais condicionadas pelas condições materiais dadas social, histórica e culturalmente. (CLARINDO, 2020, p. 35)

No contexto do trabalho desenvolvido com as crianças, a motivação para a adesão às ações de estudo pôde ser percebida pelo seu envolvimento nas ações que foram realizadas durante o processo de criação verbal, de produção de seus enunciados, que evidenciam sua inserção em uma atividade, pela qual poderiam se apropriar do conceito de história de aventura, realizar sua produção autoral, fazer a apreciação dos enunciados produzidos por seus colegas, avaliar a proposta de estudo e realizar a autoavaliação de seu desenvolvimento em todas as ações de estudo, avançando em seu desenvolvimento intelectual e afetivo-relacional.

Para aos seres humanos, a unidade entre imagem psíquica e palavra, isto é, entre imagem e signo, é o que abre as reais possibilidades para uma forma especial de representação do real consubstanciada sob a forma de conceitos (MARTINS, 2011). A representação conceitual não reproduz o objeto em si mesmo, no limite de sua singularidade, mas, apreende dele as propriedades essenciais, gerais, universais, ao fixar características e funções comuns para toda uma série de objetos pertencentes a uma mesma ordem, classe ou grupo.

Ressaltamos ainda que

[...] a produção de conceitos, com o máximo rigor que esse termo comporta, exige a intervenção de funções psíquicas complexas – a se colocarem como “mediadores gnosiológicos”. Nesse processo, cumpre às palavras a evocação do real concreto, sensorialmente dado, tendo em vista sua conversão em real teórico, isto é, em concreto pensado. (MARTINS, 2011, p. 60).

Chamamos de conceitos, portanto, o conhecimento construído por meio do desvelamento das relações dinâmico-causais dos objetos, dos fatos e dos fenômenos. Tal conhecimento possibilita a orientação de ações para além das impressões imediatas da aparência exterior desses objetos, fatos e fenômenos, porque se guia por um conhecimento mais profundo de suas leis interiores, não imediatamente dadas, mas que sustentam as condições objetivas de sua realização.

Ilyenkov (2008) ao se referir ao pensamento na reprodução teórica do real, parte do preceito metodológico de Marx de ascensão do abstrato ao concreto, que considera a conversão do real em conceito, isto é, faz a síntese da universalidade concreta da realidade em conhecimento conceitual; não trata apenas da condição prévia de apropriação do mundo, mas, sobretudo, do aspecto decisivo de estruturação da atividade teórico-prática dos sujeitos, de tal forma que o processo teórico que visa ao conhecimento concreto deva se desenvolver.

Pesquisadora: - Como ficou o novo final de sua história?

Valentina: - O policial ficou feliz com a ajuda do Rex deu dois pedaços de pizza para o cachorro.

Pesquisadora: - Que ótimo. Ele acabou em uma família.

[...]

Pesquisadora: - Está certo dizer “ne uma praça”?

Mariana: - Não, é “em” uma praça.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Corrija então.

Mariana: - Assim?

Pesquisadora: - Isso. A vírgula é colocada encostada na última palavra. Então, deve ser encosta da palavra “praça”, tá?

Mariana: - Tá.

Pesquisadora: - Que era teimoso é uma explicação, não é?

Manuela: - Sim.

Pesquisadora: - Chifres enormes onde?

Mariana: - Na cabeça dele.

Pesquisadora: - E ele consegue pegar esses ingredientes?

Mariana: - Tinha um baú com assas de borboleta dentro dele.

Pesquisadora: - Precisa contar isso para seus leitores. Escreva isso aí.

Mariana: - Tá.

Pesquisadora: - Não falta indicar tempo aí? O que acha de “depois disso”?

Mariana: - Tá bom! Disso é com dois esses.

Pesquisadora: - É.

Mariana: - Antes, faltou contar uma como o Tim Tim fez para irritar a bruxa.

Pesquisadora: - Bem pensado. Ela não iria colocar chifres nele do nada.

Mariana: - Sim. Vou contar no começo que ela mexeu nas coisas dela.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Ter suas coisas remexidas irrita as pessoas.

Mariana: - Principalmente as bruxas que não têm muita paciência.

(Diálogo de 24/09/2020)

**Figura 39 – Terceira versão da história de aventuras de Mariana**

AVIA UM GATO MUITO TEIMOSO QUE SE CHAMAVA TIM-TIM. ELE TINHA UM PELO MUITO LINDO, AMARELO MEIO ALARANJADO, TINHA OLHOS AZUIS, ERA MUITO TEIMOSO, MAIS ERA TAMBÉM CORAJOSO E ADORAVA AVENTURAS.

UM DIA O TIM-TIM TINHA MEXIDO NAS COISAS DA BRUXA E POR CAUSA DISSO A BRUXA FICOU BRAVA E FALOU: JÁ QUE ELE MEXEU NAS MINHAS COISAS VOU FAZER UMA PORÇÃO DE CHIFRES PARA JOGAR NELE HA, HA, HA.

DE REPENTE O SEU FICOU ESCURO E UMA RIZADA; MALIGNA SURTIU. SEUS AMIGOS - CARLOS, JUCA, MARCOS, LUCAS E MIGUEL FALARAM, VAMOS EMBORA? MAS TIM-TIM QUE ERA TEIMOSO FALOU: EU E QUE NÃO VOU EMBORA! ISSO É SÓ UM SUSTINHO DE NADA.

DE REPENTE, UM PÓ CAIU SOBRE ELE E ELE SE SENTIU ESTRANHO, DE REPENTE, PUM! CHIFRES ENORMES APARECERAM EM SUA CABEÇA, MAS UM PAPEL TINHA CAÍDO DO BOLSO DA BRUXA QUE TINHA JOGADO O PÓ NELE. ENTÃO TIM-TIM PEGOU O PAPEL E VIU QUE O PAPEL ERA UM MAPA E LÁ HAVIA A RECEITA DE UMA POÇÃO QUE TIRARIA OS SEUS CHIFRES E FOI A CAMINHO DELA. O PRIMEIRO INGREDIENTE ERA GRAMA DE SATURNO, O SEGUNDO INGREDIENTE ERA MINE MAÇAS E O TERCEIRO ASAS DE BORBOLETA.

O PRIMEIRO E O SEGUNDO INGREDIENTES FORAM FÁCEIS DE PEGAR, MAS JÁ O TERCEIRO TINHA COBRAS PARA MATAR, GUARDIÕES PARA DERROTAR, UM LAGO DE JACARÉS PARA ATRAVESSAR E UMA MUSICA QUE FASIA DORMIR. DEPOIS DE ATRAVESSAR TODOS ESSES OBSTÁCULOS TINHA UM BAU COM ASAS DE BOR BOLETAS.

NÃO FOI FÁCIL PEGAR, MAS ELE CONSEGUIU. DEPOIS DISSO, ELE FOI PARA CASA E COLOCOU OS INGREDIENTES NE UMA PANELA E FEIZ UMA POÇÃO, BEBEU E SEUS CHIFRES DESAPARECERÃO E ELE NUNCA MAIS DESOBEDECEU SEUS AMIGOS.]

Fonte: registros da pesquisadora.

Observamos um processo em que o modelo é materializado, e a checagem dos seus elementos possibilita reflexões sobre as tentativas das crianças de materializarem, por meio da linguagem, suas imagens mentais<sup>149</sup>, processo pelo qual suas funções psíquicas se constituem, se complexificam ao tornarem-se “superiores”. À medida que o emprego de signos opera transformações em suas imagens mentais, o seu pensamento objetiva materializar-se em signos, em um processo dialético que requalifica o reflexo psíquico da realidade, à luz do qual o homem se orienta (MARTINS, 2011). E, nesse movimento entre o pensamento e a linguagem, fica evidente que a linguagem, tanto na sua esfera de realização, relacionada às atividades coletivas dos homens, como em sua forma internalizada, vinculada ao desenvolvimento da subjetividade, constitui uma condição fundamental para apropriação das capacidades pelos sujeitos.

Os signos formam a consciência humana, e, nessa trajetória, os seres humanos, segundo Vigotski (1995), respondem aos objetos com estímulos naturais, pela mediação de um universo simbólico. “Toda e qualquer imagem é algo que reflete outro algo, mas, no psiquismo humano, o refletido deixa de se limitar a uma configuração sensorialmente captada, posto converter-se

<sup>149</sup> Conforme Martins (2011, p. 61) “a formação da imagem mental é o ponto de confluência entre as funções psíquicas e o emprego de signos”

em ideia, em conceito” (MARTINS, 2011, p. 59), por meio da formação de imagens mentais que se convertem em signos.

O signo não modifica nada no objeto da operação psicológica: é o meio de que o homem se vale para influenciar psicologicamente, seja na sua própria conduta, seja na dos demais; é o meio para sua atividade interior, dirigida a dominar o próprio ser humano: o signo está orientado para dentro (VYGOTSKI, 1995, p. 94, tradução nossa<sup>150</sup>).

Desse modo, compreendemos a linguagem como a forma de troca mais desenvolvida dos homens, porque ela se configura como o meio pelo qual se generaliza, se difunde e se supera a experiência sócio-histórica da humanidade, ao possibilitar aos homens a apropriação dessa experiência, ao integrá-la a sua consciência. Já o pensamento é a forma dialógica e coletiva de análise da realidade; essa análise ocorre por meio dos conhecimentos e conceitos que desvelam os caminhos e os meios para participar das mais variadas esferas da atividade humana. (CLARINDO, 2020).

Também como um meio de troca social, o pensamento é o fundamento para o desenvolvimento da consciência e da personalidade dos homens, especialmente, ao ser esse pensamento fruto de diálogos e da reflexão sobre os posicionamentos, as visões de seus diversos participantes em relação a determinado aspecto da realidade.

Desse modo, a qualidade das ações que envolvem o pensamento e a linguagem, realizadas nos processos de ensino e de aprendizagem, determina a qualidade do conhecimento formado pelas crianças e o seu modo de pensar.

Pesquisadora: - O que você acrescentou em seu texto?

Manuel: - Aventuras.

Pesquisadora: - Quais?

Manuel: - Aqui.

Pesquisadora: - Sim, essas são aventuras. Só que a onça correu dele? Já aconteceu o fato? Então, você tem que pôr no passado.

Pesquisadora: - Ela se assustou com a cara do Frankenstein?

Manuel: - Sim.

Pesquisadora: - Então, coloque com sua cara feia.

Manuel: - Tá.

(Diálogo de 01/10/2019)

---

<sup>150</sup> El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio que utiliza el hombre para influir psicológicamente, ya sea en su propia conducta o en la de los demás; es el medio de tu actividad interior, encaminada a dominar al ser humano mismo: el signo está orientado hacia dentro

### Figura 40 – Parte da terceira versão da história de aventuras de Manuel

Um dia eles se separaram. Frankstein foi morar longe em uma floresta e Miguel foi morar longe em uma mata. Eles não percebeu que mudaram perto, pois a mata é ao lado da floresta.

Um dia Frankstein foi andar pela floresta, passou pela lagoa cheio de jacarés com uma onça no final do rio, que correu dele, porque ele era assustador com sua cara feia.

Fonte: registros da pesquisadora.

Conscientes da necessidade de conservar a integridade dos nexos entre as ações internas destinadas à realização da tarefa, propusemos essa ação por meio da reflexão semântica, composicional e, por último, gramatical das criações das crianças, pois consideramos que se elas se debruçassem sobre seu texto e de outros colegas e refletissem sobre eles, elas poderiam se apropriar ainda mais do conhecimento científico sobre o gênero história de aventuras estudado para a execução da tarefa de estudo. E isso se comprovou nos diálogos seguintes.

Pesquisadora: - A lagoa estava cheia ou cheio de jacarés?

Manuel: - Cheia.

Pesquisadora: - Arrume.

Pesquisadora: - Isso mesmo. Um dia eles... é eles, não é?

Manuel: - É. Eles...

Pesquisadora: - Eles não percebeu ou eles não perceberam? Veja que essa expressão está marcada com verde com corretor.

Manuel: - Eles não perceberam. Ele ouviu um barulho lá no fundo da casinha, resolveu entrar e viu que era uma festa.

Pesquisadora: - Onde?

Manuel: Na casa do seu melhor amigo Miguel.

Pesquisadora: - Você precisa usar o corretor para arrumar a palavra “casinha” e “barulho”. Ele ficou surpreso?

Manuel: - Sim.

Pesquisadora: - Então escreva assim – “Para a sua surpresa, era o seu melhor amigo Miguel que estava dando a festa”

Manuel: - Assim?

Pesquisadora: - Arrume “surpresa” e “melhor” com o corretor.

Manuel: - Tá.

Pesquisadora: - Coloque a vírgula depois de surpresa.

Manuel: - E viveram felizes para sempre.

Pesquisadora: - Isso. Veja que letra falta em “sempre”

Manuel: - “m”.

(Diálogo de 01/10/2019)

Os atos de escrita ensinados em seus diversos suportes podem desestabilizar a verdade única de se enxergar as coisas e favorecer a multiplicidade de olhares para ver tanto o homem quanto a própria humanidade. Além disso, esse ensino proporciona aprendizagens por meio de uma postura metodológica que se insere na vida das crianças e as liga ao contexto tecnológico.

Durante o processo de revisão de seus enunciados, as crianças foram incentivadas a utilizarem os recursos do editor de texto *Microsoft Word* para auxiliá-las com a grafia correta das palavras, com a concordância e com a regência tanto verbais quanto nominais.

Em algumas ocasiões, o corretor ortográfico trouxe possibilidades de uso adequado de concordância verbal e suscitou a necessidade na criança de tentar entender esse fato linguístico. Nessas oportunidades dedicamo-nos a dar as explicações e demonstrar com exemplos o emprego do conteúdo gramatical estudado.

### **Figura 41 – Parte da quarta versão da história de aventuras de Manuel**

Um dia eles se separaram. Frankstein foi morar longe em uma floresta e Miguel foi morar longe em uma mata. Eles não perceberam que mudaram perto, pois a mata é ao lado da floresta.

Um dia Frankstein foi andar pela floresta, passou pela lagoa cheia de jacarés com uma onça no final do rio, que correu dele, porque ele era assustador com sua cara feia.

Ele viu uma casinha. Ele ouviu um barulho lá no fundo da casinha, resolveu entrar e viu que era uma festa. Para a sua surpresa, era o seu melhor amigo Miguel que estava dando a festa.

Então ele percebeu que Miguel morava perto e se encontraram várias outras vezes. E viveram felizes para sempre.

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - A palavra “má” tem acento.

Clarice: - Assim? (arrumando a grafia da palavra).

Pesquisadora: - Está faltando uma letra em aventureiros.

Clarice: - Apareceu. (ao verificar com o corretor ortográfico)

Pesquisadora: - Isso. “Além” também tem acento.

Clarice: - Vou corrigir.

Pesquisadora: - Isso. Tente corrigir com o corretor.

Clarice: - É no “e”!

Pesquisadora: - Arrume também “revanche” com o corretor.

Clarice: - Tá.

Pesquisadora: - Usamos o final “ão” para verbos que contam algo que ainda vai ser feito no futuro, para o passado usamos “a” “m” no final dos verbos.

Você contou o que eles fizeram no passado não foi?

Clarice: - Sim.

Pesquisadora: - Então deve trocar o “ão” por “am” na escrita dos verbos “bolaram” e “derrotaram”.

Clarice: - Assim?

Pesquisadora: - Isso. Corrija “raptar”.

Clarice: - Tá bom.

Pesquisadora: - Para inserir uma ideia contrária usamos “mais” ou “mas”?

Clarice: - Mas.

Pesquisadora: - Então arrume aqui. As câmeras estava ou estavam?

Clarice: - Estavam.

Pesquisadora: - Arrume mais isso também.

(Diálogo de 01/10/2019)




**Figura 42 – Parte da terceira versão da história de aventuras de Clarice**

Um dia, eles lutaram com a bruxa Pandora e eles ganharam, mas teve uma revanche e a bruxa Pandora queria ser a melhor da Floresta do Perigo e da cidade de Marília. Era o sonho de Pandora.

Vamp queria ser o mais rico da Floresta do Perigo e da cidade de Marília.

Os dois bolaram um plano para raptar as pedras dos aventureiros inventando que eles não eram mais malvados, que eles eram bonzinhos.

Mas não deu certo, porque os aventureiros são muito inteligentes e conseguiram ver nas câmeras do quarto onde estavam as pedras e derrotaram os dois.



Eles ficaram muito felizes.

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Corrija a palavra “chamado” com o corretor.

Lucas: - Apareceu só essa. (apontando para a opção correta de escrita da palavra).

Pesquisadora: - Correto. O verbo para a roupa é arrancar, começa com “a”.

Lucas: - Ainda está errado.

Pesquisadora: - Use o corretor ortográfico.

Lucas: - É a primeira que apareceu.

Pesquisadora: - Arrume a palavra roupa.

Lucas: - Essa aqui?

Pesquisadora: - Isso mesmo, a segunda opção. “Riscou” também.

Lucas: - Tá.

Pesquisadora: - Deu certo com o corretor?

Lucas: - Deu.

Pesquisadora: - Veja o que há de errado com a palavra “tio”

Lucas: - É com “o”.

Pesquisadora: - Arrume “de repente” e “caminho” com o corretor.

Lucas: - Tá certo?

Pesquisadora: - Sim. Agora, entre esses dois trechos o que temos que fazer?

Lucas: - Nada.

Pesquisadora: - Deixar um espaço de parágrafo e dizer que ele encontrou um homem. Está bem?

Lucas: - Tá.

Pesquisadora: - Depois de “de repente” sempre se usa uma vírgula.

Lucas: - Tá.

Pesquisadora: - Em “aceitou” e em “matou” tem um “u” no final. Quem matou a onça?

Lucas: - O homem.

Pesquisadora: - Está faltando isso em seu texto.

Lucas: - Vou colocar isso agora.  
Pesquisadora: - Isso. Continuando, agora é “eles viveram feliz para sempre” ou “felizes para sempre”?  
Lucas: - Felizes.  
Pesquisadora: - Isso mesmo. Passe para o plural a palavra “feliz”  
Lucas: - Tá.  
(Diálogo de 01/10/2019)

Nesse processo, fica evidente que a ferramenta corretor ortográfico do editor de textos *Microsoft Word*, além de promover atos de leitura, com a função de escolha da palavra correta, possibilita que as crianças conheçam a ortografia das palavras necessárias para concretizar seus atos de escrita.

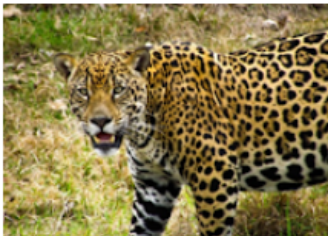
### Figura 43 - Quarta versão da história de aventuras de Lucas

Era uma vez um cachorro chamado Thor com mais três cachorros - Max, Panda e Preta. Thor morava em Marília e os outros três cachorros em Vera Cruz. Eles gostavam de passear, comer osso e aprontar.

Thor era um cachorro muito sapeca arranca roupa do varal, brigava com os outros cachorros, queria morder o Iago, um amigo meu.


Ele era muito safado, um dia ele riscou o carro do meu tio. Meu pai ficou bravo e meu tio cortou a unha dos quatro cachorros Max, Preta, Panda, Thor, e deixou o Thor de castigo. Meu pai tirou o Thor do castigo e levou o Thor embora. Mas no caminho, e saiu latindo *au, au, au*. Lá ia sozinho pela estrada.

De repente, uma onça apareceu.



O Thor saiu correndo, encontrou um homem que disse: - Vamos matar a onça?

E o homem matou a onça.



O homem falou para o Thor ir morar na casa dele. Thor aceitou e viveram felizes para sempre.

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Risada e maligna são separados por ponto e vírgula? Ou maligna caracteriza a risada. Não é qualquer risada, é a maligna, não é?

Mariana: - Sim.  
 Pesquisadora: - Então, não precisa separar essas palavras.  
 Mariana: - Tá.  
 Pesquisadora: - Nesse trecho em que os amigos vão falar, é preciso inserir?  
 Mariana: - O travessão.  
 Pesquisadora: - E antes do travessão?  
 Mariana: - Dois pontos.  
 Pesquisadora: - Aqui ele enfatiza, não é? Nesse trecho “Eu é que não vou embora”?  
 Mariana: - Sim. Ele teima em ficar.  
 Pesquisadora: - Então, qual é ponto que você tem que pôr aí?  
 Mariana: - Esse aqui?  
 Pesquisadora: - Isso mesmo, esse é o ponto de exclamação. Em seguida, não é uma outra ideia que você começa?  
 Mariana: - É.  
 Pesquisadora: - Então, o que você tem que fazer?  
 Mariana: - Ir para outro parágrafo?  
 Pesquisadora: - Isso. O que ficou escuro?  
 Mariana: - O céu ficou escuro.  
 Pesquisadora: - O que tem que fazer para escrever céu aí?  
 Mariana: - É com “c”? (ao observar possibilidades do corretor ortográfico)  
 Pesquisadora: - E tem mais uma coisa, o acento.  
 Mariana: - No “e”?  
 Pesquisadora: - Isso mesmo! Antes do mas, o que se deve pôr?  
 Mariana: - A vírgula.  
 Pesquisadora: - Havia do verbo haver é com “h” ou sem “h”?  
 Mariana: - Com “h”, vou arrumar.  
 Pesquisadora: - Para contar a busca dos ingredientes tem que começar um novo parágrafo.  
 Mariana: - É mesmo.  
 Pesquisadora: - Aqui não é “mine”, é mini com “i” – você quis dizer bem pequenas, não é?  
 Mariana: - É.  
 Pesquisadora: - Veja o que falta na palavra música.  
 Mariana: - Vou ver aqui.  
 Pesquisadora: - No penúltimo parágrafo, está certo “ne uma panela”?  
 Mariana: - Não, é “em”.  
 Pesquisadora: - Desaparecerão com “ão” ou com “am” no final? Passado ou futuro?  
 Mariana: - Passado. Já aconteceu.  
 Pesquisadora: - Então, a terminação é com “am” em vez de “ão”.  
 Mariana: - Tá.  
 Pesquisadora: - Escreva bebeu-a para contar que ele bebeu a poção.  
 Mariana: - Com tracinho?  
 Pesquisadora: - Sim.  
 (Diálogo de 01/10/2019)

Nos exemplos apontados anteriormente, é possível inferir que, ao longo das ações realizadas com o computador, houve a diminuição da falta de coincidência entre o conteúdo estudado e a sua existência real, que a criança não só compreende, mas encontra sentido em seu processo de aprendizagem. E, assim, nesse processo ocorreu transformação de determinado

conteúdo em conteúdo verdadeiramente consciente, que se dá pela tomada de consciência do material de estudo, em que a criança consegue aprender modos de agir para atingir um resultado de forma não alienada. Entretanto, isso só acontece quando determinado conteúdo se encontra numa ação com uma finalidade dentro de uma atividade.

#### Figura 44 - Terceira versão da história de aventuras de Mariana

HAVIA UM GATO MUITO TEIMOSO QUE SE CHAMAVA TIM-TIM. ELE TINHA UM PELO MUITO LINDO, AMARELO MEIO ALARANJADO, TINHA OLHOS AZUIS, ERA MUITO TEIMOSO, MAS ERA TAMBÉM CORAJOSO E ADORAVA AVENTURAS.

UM DIA O TIM-TIM TINHA MEXIDO NAS COISAS DA BRUXA E POR CAUSA DISSO A BRUXA FICOU BRAVA E FALOU:

JÁ QUE ELE MEXEU NAS MINHAS COISAS VOU FAZER UMA PORÇÃO DE CHIFRES PARA JOGAR NELE HA, HA, HA.



UM DIA ELE E SEUS AMIGOS ESTAVAM EM UMA PRAÇA, MAS DE REPENTE O CÉU FICOU ESCURO E UMA RIZADA MALIGNA SURTIU. SEUS AMIGOS - CARLOS, JUCA, MARCOS, LUCAS E MIGUEL FALARAM: VAMOS EMBORA? MAS TIM-TIM QUE ERA TEIMOSO FALOU: EU E QUE NÃO VOU EMBORA! ISSO É SO UM SUSTINHO DE NADA. ~~~

SEUS AMIGOS FORAM EMBORA E ELE, QUE ERA TEIMOSO, FICOU. DE REPENTE, UM PÓ CAIU SOBRE ELE E ELE SE SENTIU ESTRANHO, DE REPENTE, PUM! CHIFRES ENORMES APARECERAM EM SUA CABEÇA, MAS UM PAPEL TINHA CAÍDO DO BOLSO DA BRUXA QUE TINHA JOGADO O PÓ NELE.

ENTÃO TIM-TIM PEGOU O PAPEL E VIU QUE O PAPEL ERA UM MAPA E LÁ HAVIA A RECEITA DE UMA POÇÃO QUE TIRARIA OS SEUS CHIFRES E FOI A CAMINHO DELA.

O PRIMEIRO INGREDIENTE ERA GRAMA DE SATURNO, O SEGUNDO INGREDIENTE ERA MINI MACÃS E O TERCEIRO ASAS DE BORBOLETA.

O PRIMEIRO E O SEGUNDO INGREDIENTES FORAM FÁCEIS DE PEGAR, MAS JÁ O TERCEIRO TINHA COBRAS PARA MATAR, GUARDIÕES PARA DERROTAR, UM LAGO DE JACARES PARA ATRAVESSAR E UMA MÚSICA QUE FAZIA DORMIR. DEPOIS DE ATRAVESSAR TODOS ESSES OBSTÁCULOS TINHA UM BAU COM ASAS DE BORBOLETAS.

NÃO FOI FÁCIL PEGAR, MAS ELE CONSEGUIU. FOI PARA CASA E COLOCOU OS INGREDIENTES EM UMA PANELA E FEZ UMA POÇÃO, BEBEU-A E SEUS CHIFRES DESAPARECERAM E ELE NUNCA MAIS DESOBEDECEU SEUS AMIGOS.

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Mariana, o que tem que fazer?

Mariana: - Vou fazer o chifre no gato.

Pesquisadora: - Nesse gato que está aí?

Mariana: - Sim, quero fazer na cabeça desse aqui.

Pesquisadora: Vou imprimir e trazer na próxima aula para você fazer isso.

Mariana: - Pode ser.

Pesquisadora: - Valentina, não está faltando algo na palavra Pitbull do título?

Valentina: - Pode ver na internet?  
 Pesquisadora: - Pode sim.  
 Valentina: - Não tem o “i” e tem mais um “j”  
 Pesquisadora: - Exatamente. Não se esqueça de pôr apenas um espaço entre cada palavra. Está bem?  
 Valentina: - Sim.  
 Pesquisadora: - A palavra “vez” é escrita com “v”.  
 Valentina: - Assim?  
 Pesquisadora: - Ainda tem algo a ser arrumado. Veja com o corretor.  
 Valentina: - Não tem o “i”.  
 Pesquisadora: - Isso mesmo. Está faltando uma letra em “chamado”.  
 Valentina: - É assim? (escolhendo a palavra correta nas opções do corretor).  
 Pesquisadora: - É sim. Depois de forte tem uma vírgula, porque você está compondo uma lista com as qualidades dele – forte, valente e?  
 Valentina: - Corajoso  
 Pesquisadora: - Faltou o “co” em “corajoso”  
 Valentina: - Assim?  
 Pesquisadora: - Assim mesmo! Falta uma letra em valente. Qual é? Veja com o corretor.  
 Valentina: - É o “n”. Com duas perninhas.  
 Pesquisadora: - Está faltando uma letra na palavra finalmente.  
 Valentina: - Vou ver assim (clitando na palavra com o cursor). É essa?  
 Pesquisadora: - Sim. Está certo. Desvendar também tem uma letra que falta.  
 Valentina: - Esse? (clitando com o cursor na palavra escrita corretamente).  
 Pesquisadora: - Sim.  
 Valentina: - Pronto, já arrumei.  
 Pesquisadora: - Precisa colocar o “e” antes de corajoso, porque em uma lista o “e” vem antes da última palavra.  
 Valentina: - Tá.  
 (Diálogo de 01/10/2019)

**Figura 45 – Quarta e a quinta versões da história de aventuras de Valentina**

<p>Era uma <u>feiz</u> um <u>pitibull</u> <u>chmado</u> <u>rex</u>. Ele era forte valete rajos. Ele morava no rio de janeiro. Um dia ele acho droga e chamou a policia. Ele achou na praia o ladrão, e o ladrão foi pra cadeia. Mas ele fugiu e o policial está investigado. O ladrão pegou um barco que tinha várias caveiras. O policial matou o ladrão e <u>finalmete</u> conseguiu sozinho <u>devendar</u> os mistérios. O policial ficou feliz e comprou a ração, água e comida para o Rex. No final, o policial falou para sua esposa que queria Rex e a esposa chamou o <u>pitibull</u> e ficou muito feliz.</p>
<p>Era uma vez um pitbull chamado Rex. Ele era forte, valente e corajoso. Ele morava no rio de janeiro. Um dia ele acho droga e chamou a policia. Ele achou na praia o ladrão, e o ladrão foi pra cadeia. Mas ele fugiu e o policial está investigado. O ladrão pegou um barco que tinha várias caveiras. O policial matou o ladrão e finalmente conseguiu sozinho desvendar os mistérios. No final, o policial falou para sua esposa que queria Rex e a esposa chamou o pitbull e ficou muito feliz. O policial ficou feliz com a ajuda do Rex deu dois pedaços de pizza para o cachorro.</p>

Fonte: registros da pesquisadora.

Pesquisadora: - Você precisa deixar os espaços de parágrafo em todos os parágrafos como fez no penúltimo parágrafo. Tá?  
 Igor: - Tá.  
 Pesquisadora: - O final da palavra “homem” é escrito com “n” mesmo?  
 Lucas: - Não, é com “m”

Pesquisadora: - Aqui, nesse trecho, não se separa por vírgula “homem” de “mau”, porque “mau” diz como o homem é, ou seja, completa a ideia dando uma característica ao homem.

Igor: - Tá.

Pesquisadora: - Separe as palavras “era” de “vizinho”.  
(Diálogo de 01/10/2019)

### Figura 46 – Quinta versão da história de aventuras de Igor

ERA UMA VEZ UM CACHORRO QUE SE CHAMAVA PIPOCA. ELE ERA MUITO CORAJOSO.

UMA VEZ, APARECEU UM HOMEM MUITO MAU COM OS CACHORROS, ELE CHUTOU OS CACHORROS, O JOSÉ QUE ERA UM BOM AMIGO DOS CACHORROS, E ERA VIZINHO DO HOMEM MAU, LIGOU PARA A POLÍCIA, QUE PRENDEU O HOMEM MAU.

O CACHORRINHO ESTAVA PASSANDO NA PONTE, CAIU NO LAGO E BOLOU UM PLANO. ELE PEGO UMA CORDA AMARROU-A NA PONTE E SUBIU NO JARDIM. ENTÃO, APARECEU UM LEÃO E CORREU ATRÁS DO PIPOCA E ELE FALOU:

- ME DESCULPE E O PIPOCA.

PIPOCA PERDOOU O LEÃO, E O PIPOCA E O LEÃO VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.

Fonte: Registros da pesquisadora.

Sobre o processo de criação verbal das crianças, desencadeado com a ajuda dos diálogos entre elas e conosco, destacamos que nos momentos em que ocorrem situações reais de escrita, em situações de troca verbal, por meio dos signos, com esses operadores de ações culturais, as crianças aprendem o valor social dos atos de escrever e apropriam-se deles com a necessária compreensão que requer o domínio da escrita, como exige um instrumento cultural complexo. Isso é possível mesmo para aquelas que apresentam dificuldades em se alfabetizar; ou seja, mesmo as crianças consideradas em processo de exclusão, por ainda não terem aprendido a escrever com fluência, conseguem se apropriar de seus atos em processo de uso.

No que se refere à importância das trocas verbais, o caminho das crianças até o objeto, passa por outra pessoa, tendo em vista o valor dialógico da linguagem como constituinte dos processos cognitivos, sociais e ideológicos. Além disso, o professor precisa estar consciente de que, durante o ensino de atos de escrita, é sua função auxiliar o desenvolvimento de qualidades humanas. Por isso, de acordo com uma concepção de aprendizagem como um processo colaborativo, ele deve propor escritas que atendam às necessidades das crianças ou que as criem, permitindo-lhes conhecer a cultura e se apropriar das capacidades escritoras.

Diante do que foi dito, é possível concluir que, a partir da produção de enunciados inseridos em uma situação extraverbal, com função social, que implica a existência de um leitor para esses enunciados, as crianças escolares sentem-se motivadas e envolvem-se em atos de

escrita que possibilitam o desenvolvimento das capacidades linguísticas que lhes permitam lidar adequadamente com os diversos gêneros de enunciado sempre que for necessário tanto em sua vida escolar como em sua vida extraescolar, visto que “Antes de tudo a palavra deve possuir sentido (relação com as coisas) em si (ligação objetiva, e se ela não existe – não há nada)” (VIGOTSKI, 2000d [1929], p. 25).

O que foi considerado nos parágrafos anteriores acontece apenas quando o ensino da linguagem tem como elemento mínimo o gênero do enunciado, uma vez que “[...] a linguagem não é um dom divino, nem um presente da natureza. *É produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos [...]*” (VOLOCHINOV, 2013, p. 141). E, ainda, “com a ajuda da linguagem se criam e se formam os sistemas ideológicos, a ciência, a arte, a moral, o direito, e ao mesmo tempo a linguagem cria e forma a consciência de cada homem” (VOLOCHINOV, 2013, p. 154 e 155).

Desse modo, as propostas de ensino e de aprendizagem quando endereçadas ao estudo do conceito de determinado gênero do enunciado, por meio de as ações de estudo, promovem o desenvolvimento das capacidades autorais de planejamento e de criação simbólica da criança. Essas capacidades são fundamentais para a consciência teórica e, por isso, devem estar na base do desenvolvimento psíquico da criança que se insere nos anos iniciais da vida escolar, pois o desenvolvimento dessas capacidades vai determinar a reestruturação de todas as funções de sua personalidade e de seu intelecto nessa etapa de sua vida. Essas são razões que nos levam a defender que

A aprendizagem não pode ser reduzida à transmissão de conhecimentos, à elaboração e aperfeiçoamento das ações e operações, mas é, fundamentalmente, a formação da personalidade do aluno, o desenvolvimento da esfera que determina seu comportamento (valores, motivos, objetivos etc.). O efeito sobre o desenvolvimento educacional não é garantido por qualquer atividade, mas só pela atividade de estudo. (DAVYDOV, MARKOVA, 2019a, p. 207).

Desse modo, podemos concluir que uma aprendizagem da linguagem com sentido positivo para as crianças pode se dar por meio da descoberta do conceito de determinado gênero do enunciado, de sua apropriação e de sua objetivação, por meio das ações da atividade de estudo, que promovem situações em que a escrita autoral se torne presente e o que a criança sente se materialize em seus enunciados – resultantes de sua necessidade e de sua motivação enunciativa.

Apresentamos a seguir as versões finais das postagens do blog das crianças.

Figura 47 – Versões finais da história de aventuras das crianças

**Postagem de Lucas**

## *Cachorro chamado Thor*

outubro 01, 2019

Era uma vez um cachorro chamado Thor que vivia com mais três cachorros - Max, Panda e Preta. Thor morava em Marília e os outros três cachorros em Vera Cruz. Eles gostavam de passear, comer osso e aprontar.



Thor era um cachorro muito sapeca, arrancava roupa do varal, brigava com os outros cachorros, queria morder o lago, um amigo meu.

Ele era muito safado, um dia ele riscou o carro do meu tio.

Meu pai ficou bravo e meu tio cortou a unha dos quatro cachorros, Max, Preta, Panda, Thor, e deixou o Thor de castigo. Meu pai tirou o Thor do castigo e levou o Thor embora. Mas no caminho, ele fugiu, e saiu latindo au, au, au. Lá ia sozinho pela estrada.



De repente, uma onça apareceu.

Ele desafiou a onça, e ela quis enfrentar o Thor. O Thor saiu correndo, encontrou um homem que disse: - Vamos matar a onça?

E o homem matou a onça.



O homem falou para o Thor ir morar na casa dele. Thor aceitou e viveram felizes para sempre.



## Postagem de Clarice

### *Os aventureiros*

outubro 20, 2019

Era uma vez uma bruxa má que se chamava Pandora, ela morava na floresta do perigo.



O Vamp que é um vampiro malvado que queria as pedras do poder dos aventureiros.



Além deles havia a aventureira que se chamava Jessy, a aventureira que se chamava Giovana, o aventureiro que se chamava Lucas Neto e o aventureiro que se chamava Rone.



Um dia, eles lutaram com a bruxa Pandora e eles ganharam, mas teve uma revanche e a bruxa Pandora queria ser a melhor da Floresta do Perigo e da cidade de Marília. Era o sonho de Pandora. Mas Vamp queria ser o mais rico da Floresta do Perigo e da cidade de Marília.

Os dois bolaram um plano para raptar as pedras dos aventureiros, inventando que eles não eram mais malvados, que eles eram bonzinhos.

Mas não deu certo, porque os aventureiros são muito inteligentes e conseguiram ver nas câmeras do quarto onde estavam as pedras e derrotaram os dois.



Eles ficaram muito felizes.

## Postagem de Igor

### *CACHORRO QUE SE CHAMAVA PIPOCA*

outubro 01, 2019

ERA UMA VEZ, UM CACHORRO QUE SE CHAMAVA PIPOCA. ELE ERA MUITO CORAJOSO.

UMA VEZ, APARECEU UM HOMEM MUITO MAU COM OS CACHORROS, ELE CHUTOU OS CACHORROS, E O JOSÉ, QUE ERA UM BOM AMIGO DOS CACHORROS, E ERA VIZINHO DO HOMEM MAU, LIGOU PARA A POLÍCIA, QUE PRENDEU O HOMEM MAU.

O CACHORRINHO ESTAVA PASSANDO NA PONTE, CAIU NO LAGO E BOLOU UM PLANO. ELE PEGOU UMA CORDA, AMARROU-A NA PONTE E SUBIU NUM JARDIM . ENTÃO, APARECEU UM LEÃO E CORREU ATRÁS DO PIPOCA E ELE FALOU:

- ME DESCULPE E O PIPOCA.

PIPOCA PERDOOU O LEÃO, E O PIPOCA E O LEÃO VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE.



## Postagem de Manuel

### *Frankstein e o anão que chamava Miguel*

outubro 22, 2019

Era uma vez um homem que se chamava Frankstein. Ele morava em um cemitério, era verde, assustador e legal. Ele gostava de contar piadas.



Ele tinha um amigo anão, que trabalhava no cemitério; o Miguel. Eles eram melhores amigos. Miguel era divertido e brincalhão.



Um dia eles se separaram. Frankenstein foi morar longe em uma floresta e Miguel foi morar longe em uma mata. Eles não perceberam que mudaram perto, pois a mata é ao lado da floresta.

Um dia Frankenstein foi andar pela floresta, passou pela lagoa cheio de jacarés com uma onça no final do rio, que correu dele, porque ele era assustador com sua cara feia.

Ele ouviu um barulho lá no fundo da casinha e resolveu entrar. E viu que era uma festa.

Para a sua surpresa, era o seu melhor amigo Miguel que estava dando a festa.

Então ele percebeu que Miguel morava perto e se encontraram várias outras vezes. E viveram felizes para sempre.

## Postagem de Mariana

### O GATO DE CHIPRES

setembro 24, 2019

Havia um gato muito teimoso que se chamava Tim-Tim. Ele tinha um pelo muito lindo, amarelo meio alaranjado, tinha olhos azuis, era muito teimoso, mas era também corajoso e adorava aventuras.

Um dia o Tim-Tim tinha mexido nas coisas da bruxa e por causa disso a bruxa ficou brava e falou:

- Já que ele mexeu nas minhas coisas vou fazer uma porção de chifres para jogar nele, ha, ha, ha!



Um dia ele e seus amigos estavam em uma praça, mas de repente o céu ficou escuro e uma rizada maligna surgiu. Seus amigos - Carlos, Juca, Marcos, Lucas e Miguel falaram: vamos embora? Mas Tim-Tim que era teimoso falou:

- Eu é que não vou embora! Isso é só um sustinho de nada.

Seus amigos foram embora e ele, que era teimoso, ficou. De repente, um pó caiu sobre ele e ele se sentiu estranho, de repente, pum! Chifres enormes apareceram em sua cabeça, mas um papel tinha caído do bolso da bruxa que tinha jogado o pó nele.

Então Tim-Tim pegou o papel e viu que o papel era um mapa e lá havia a receita de uma poção que tiraria os seus chifres e foi a caminho dela.

O primeiro ingrediente era grama de saturno, o segundo ingrediente era mini maçãs e o terceiro asas de borboleta.

O primeiro e o segundo ingredientes foram fáceis de pegar, mas já o terceiro tinha cobras para matar, guardiões para derrotar, um lago de jacarés para atravessar e uma música que fazia dormir. Depois de atravessar todos esses obstáculos tinha um baú com asas de borboletas.

Não foi fácil pegar, mas ele conseguiu. Foi para casa e colocou os ingredientes em uma panela e fez uma poção, bebeu-a e seus chifres desapareceram e ele nunca mais desobedeceu a seus amigos.

## Postagem de Valentina

### UM PITBULL QUE CHAMAVA REX

outubro 01, 2019

Era uma vez um pitbull chamado Rex. Ele era forte, valente e corajoso. Ele morava no Rio de Janeiro.



Um dia ele achou droga e chamou a polícia. Ele achou na praia com o policial, e o ladrão foi pra cadeia. Mas ele fugiu e o policial está investigando.

O ladrão pegou um barco que tinha várias caveiras. O policial chegou e não perdeu tempo, mandou o ladrão soltar a arma. O policial matou o ladrão e finalmente conseguiu sozinho desvendar os mistérios.

No final o policial falou para sua esposa que queria Rex e a esposa chamou o pitbull e ficou muito feliz.

O policial ficou feliz com a ajuda do rex deu dois pedaços de pizza para o cachorro.



Fonte: <https://grupodelacio.blogspot.com/2017/04/>

Outro aspecto a ser destacado no desenvolvimento do experimento didático-formativo relatado, especificamente na proposta de criação do segundo gênero do enunciado estudado, refere-se à utilização do computador como um suporte e como um recurso que auxilia na forma de registrar os atos de escrita, ao promover o estudo reflexivo dos aspectos da linguagem incluídos nesses atos e ao provocar interferências qualitativas nos atos de escrita das crianças que se encontram no processo de apropriação dessa linguagem.

Fica evidente que incluir no trabalho pedagógico uma variedade tanto de suportes de escrita como de gêneros que circulam socialmente traz efeitos benéficos para a aprendizagem das crianças, tanto para a vivência de práticas socioenunciativas, como para a aprendizagem de conhecimentos formais da linguagem.

No momento final da atividade de estudo, foi encaminhado o processo de avaliação e autoavaliação que são partes integrantes da proposta de atividade de estudo davidoviana. Esse processo visa a determinar se o conceito está ou não está apropriado e em que medida os sujeitos se apropriaram dele, dos modos de ação ou dos procedimentos gerais de solução de determinada

tarefa de estudo, pois a avaliação “permite determinar se está apropriado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final” (DAVÍDOV, 1988, p. 184, tradução nossa<sup>151</sup>). Por essa ação desenvolve-se, também, a capacidade de reflexão das crianças. Como afirma Davidov, “A atividade de estudo e alguns de seus componentes (em particular, o controle e a avaliação) se realizam graças a uma qualidade tão fundamental da consciência humana como é a reflexão” (DAVÍDOV, 1988, p.184, tradução nossa, grifos do autor<sup>152</sup>).

No experimento realizado, tanto a avaliação quanto a autoavaliação se efetivaram por meio da apreciação das histórias de aventuras das crianças por seus colegas, em vários momentos das ações de estudo, mais especificamente na elaboração do boneco do texto para a publicação do livro. Esse processo de elaboração do boneco do livro não serviu apenas para constatar a adequação do escrito ao procedimento de sua produção, nem também apenas para que as crianças percebessem o endereçamento de tal enunciado, mas para que elas autoavaliassem o processo e o resultado de sua atividade de estudo e avaliassem esses elementos na atividade de estudo de seus colegas, por meio de um diálogo reflexivo coletivo, sempre com a ajuda da pesquisadora.

Para concretizar essa proposta inicial de avaliação com as crianças, propusemos a elas que terminassem um processo que haviam iniciado por conta própria durante a criação das versões de seus enunciados – a criação de imagens ou a busca por fotos para serem adicionadas ao texto que postariam no blog. Além disso, essa avaliação incipiente teve continuidade após essa criação ou essa seleção de imagens, ao imprimirmos as histórias de aventura das crianças e as ajudarmos a fazerem o recorte dos trechos, das imagens e das fotos para que fossem colados em cada página do boneco de seu livro.

Durante a elaboração do boneco do livro, dialogamos com as crianças sobre a criação das histórias de aventuras para que avaliassem não apenas nossa proposta, mas também suas trajetórias de aprendizagens nesse processo. Parte desse diálogo se encontra nos trechos a seguir.

Pesquisadora: - Como foi para vocês estudar muitas histórias de aventuras para depois fazer a sua?

Mariana: - Achei bom.

Pesquisadora: - Por quê?

---

<sup>151</sup> [...] permite determinar si se asimila (y en qué medida) el procedimiento general para la resolución de la tarea de estudio dada, si el resultado de las acciones de estudio corresponde (y en qué medida) o no a su objetivo final.

<sup>152</sup> La actividad de estudio y algunos de sus componentes (en particular, el control y la evaluación) se realizan gracias a una cualidad tan fundamental de la conciencia humana como la reflexión.

Mariana: - É que eu ainda não sabia o que era aventura.  
Pesquisadora: - Depois de ler Alice no Telhado, O Mágico de Oz, Peter Pan e Wendy conseguiu entender bem o que era uma aventura?  
Mariana: - Sim, ela serve para tentar resolver o problema.  
Pesquisadora: - Também percebeu que tem que ter um problema, não é?  
Mariana: - Sim e um final.  
Pesquisadora: - O que acontece no final?  
Mariana: - Tudo fica calmo.  
Pesquisadora: - O modelo te ajudou a fazer seu texto.  
Mariana: - Ajudou. Eu não esqueci nenhuma parte.  
(Diálogo de 24/10/2019)

Tendo como referência o diálogo com Mariana, notamos que as crianças, ao pensarem na história de aventuras a partir do conceito de gênero do enunciado, por meio do pensar não alienado, apropriam-se dos objetos culturais tais como eles se encontram na realidade da vida, e, ainda, aprendem paulatinamente o método de materialização desses objetos. Assim, ao agirem de modo ativo em relação ao conhecimento dos objetos culturais em um processo dialético que envolve o conhecer e o objetivar a cultura, transformam seu modo de ver o estudo, porque passam a encará-lo como algo que vai ampliar seu modo de agir e, conseqüentemente, desenvolver suas capacidades cognitivas.

O resultado da atividade de estudo, durante a qual tem lugar a assimilação de conceitos científicos, é, em primeiro lugar, a transformação do aluno e seu desenvolvimento. Em geral, se pode dizer que esta transformação é a aquisição pela criança de novas capacidades, ou seja, de novos procedimentos de ação com os conceitos científicos. Assim, a atividade de estudo é, em primeiro lugar, aquela atividade cujo produto são as transformações no aluno. Trata-se de uma atividade de autotransformação, e nisto consiste sua principal característica. (ELKONIN, 1974, p. 45 apud ELKONIN, 2019a, p. 195).

Desse modo, a ação do pensamento reflexivo para compreender a realidade; ao separar o que é essencial do todo, abre o caminho para a compreensão da totalidade em sua forma real, em movimento, uma vez que o desenvolvimento psíquico tem que ser conduzido durante a criação de condições para que a atividade adquira um sentido pessoal para a crianças, e converta-se assim em sua fonte de autodesenvolvimento e de desenvolvimento multilateral de sua personalidade na condição de sua inclusão na prática social. (DAVIDOV; MARKOVA, 2019a).

Esse novo modo de relação com mundo proposto pela atividade de estudo converte o produto da atividade em conteúdo subjetivo das crianças – sujeitos da atividade, e o processo anteriormente delineado conduz as crianças escolares à formação de conceitos sobre um determinado objeto cultural, mas apenas no movimento de encontro com as manifestações particulares é que esse conceito se amolda ao objeto de estudo.

Pesquisadora: - Como foi escrever uma história de aventura?  
Clarice: - Achei legal escrever sobre os aventureiros.  
Pesquisadora: - Você já queria escrever sobre isso?  
Clarice: - Sim.  
Pesquisadora: - Faz tempo?  
Clarice: - Faz.  
Pesquisadora: - Não escolhia seus personagens ao escrever histórias?  
Clarice: - Não assim.  
Pesquisadora: - O que achou de entender o que deve ter em uma história de aventuras antes de escrever uma?  
Clarice: - Achei melhor.  
Pesquisadora: - Por que sabia tudo que tinha que ter nesse tipo de história?  
Clarice: - Sim.  
Pesquisadora: - Aquele esquema te ajudou?  
Clarice: - Sim.  
(Diálogo de 22/10/2019)

Nos processos de reflexão, planificação mental, objetivação do conhecimento e avaliação são proporcionados meios para que as crianças pensem, formulem os conceitos por meio de um processo de investigação para além da capacidade de memorização, uma vez que a atividade de estudo requer “[...] domínio da generalização teórica do conhecimento - dos conceitos, leis e princípios sobre os quais o conhecimento é baseado” (REPKIN, 2014, p. 93). Trata-se de enxergar a criança como agente pensante de seu processo de conhecimento, de sua aprendizagem, que se apropria dos conteúdos culturais ao passo que percorre processos análogos da construção do conhecimento pela humanidade (DAVIDOV, 1986).

Pesquisadora: - Sua história ficou muito interessante. Achou que foi mais fácil escrevê-la com o esquema que montamos?  
Valentina: - Sim, porque dá para saber o que não tem.  
Pesquisadora: - Para depois acrescentar?  
Valentina: - É.  
Pesquisadora: - Fez isso em seu texto e de seus colegas.  
Valentina: - Sim. Não tinha aventura.  
Pesquisadora: - Vocês inseriram as aventuras.  
Valentina: - Aham. (balançando afirmativamente a cabeça).  
(Diálogo de 22/10/2019)

Conforme se explicitou no diálogo acima, a modelação possibilitou a construção um plano para as ações das crianças, o seu controle, bem como a avaliação dessas ações, no momento da elaboração de diversas variantes dessas ações para a objetivação do objeto de estudo, além da coordenação de tempo para sua execução, considerando as suas condições de produção, os requisitos para objetivá-la, e a construção de um sistema logicamente completo de ações para isso.

Assim, ao realizar todas as ações da atividade de estudo, a criança terá formado um conceito teórico sobre o objeto estudado. A diferença principal entre essa e outras formas de ensino é que este conceito não foi lhe dado, mas construído paulatinamente por ela, com ajuda de seus pares e de seu professor. Este conjunto de ações de estudo é essencial para apropriação dos conteúdos do conhecimento que são base para o desenvolvimento das capacidades do pensamento teórico.

Pesquisadora: - O que vocês acharam de conhecer bastantes histórias de aventuras para depois fazer a história de vocês?

Lucas: - Achei legal, mas não fiquei muito no computador.

Pesquisadora: - Porque estávamos lendo as histórias, vendo como elas são para fazer um esquema. O que você achou do esquema que fizemos para a história?

Lucas: - Foi bom.

Pesquisadora: - Depois de conhecer várias histórias de aventuras conseguimos perceber o que tem nelas, não é?

Lucas: - É.

Igor: - Sim. Aventuras, mas eu esqueci.

Pesquisadora: - Você esqueceu, mas seus colegas disseram para você o que estava faltando, não foi?

Igor: - Foi.

Pesquisadora: - Não é melhor conhecer bem algo antes de tentar fazer?

Lucas - Sim.

Igor: - É.

Pesquisadora: - Também não é mais fácil para saber se está faltando alguma parte no texto?

Lucas: - É sim. No texto dela (apontando para Valentina) não tinha o que ele gostava de fazer.

Pesquisadora: - Está vendo como agora vocês sabem tudo o que deve ter numa história de aventuras?

Igor: - É mesmo!

Pesquisadora: - Vocês aprenderam a fazer história de aventura?

Lucas, Igor e Valentina: - Sim.

(Diálogo de 22/10/2019)

A reflexão dos sujeitos em relação ao seu próprio método de ação por meio da avaliação de sua conduta durante as etapas de atividade de estudo, tanto na criação de seu conteúdo quanto na apropriação de seu método de ação como um método para objetivação do conhecimento estudado, consolida um processo pelo qual a criança escolar atribui o sentido pessoal para com o conhecimento científico ao materializá-lo.

Diante da complexidade desse processo, ao longo da realização da atividade de estudo, o papel do docente envolve a atenção e a escuta para entender o processo de apropriação que a criança escolar vive para poder ajudá-la a compreender suas dificuldades e seus avanços, dado que ela, “[...] durante todo o processo sente a necessidade de reorganizar suas ações por meio



da contínua avaliação que realiza sobre a coincidência ou não entre os resultados atingidos por suas ações e os objetivos propostos” (MOURA et al., 2016).

A organização dessas ações deve levar em conta a ajuda do professor na criação de necessidades nas crianças escolares que poderão levá-las a se motivarem plenamente diante de uma atividade direcionada ao conteúdo dessa necessidade, isto é, ao seu objeto de estudo. No desenvolvimento da atividade de estudo, os conceitos teóricos são usados e aplicados, por meio da orientação do professor, pelas crianças escolares, que, nesse processo, transformam a si próprias, ao desenvolverem novas capacidades e se apropriam de novos conhecimentos. Por essa razão, podemos afirmar que essa atividade é uma atividade de autotransformação do sujeito, cujo resultado essencial é o desenvolvimento da personalidade do próprio sujeito da atividade.

Por meio da realização de rupturas no modo de pensar lógico formal (tornado hegemônico na construção das ciências modernas) em direção “ao caminho metodológico requerido à superação do dualismo entre matéria e ideia, entre corpo e mente e, conseqüentemente, para o estudo das bases concretas (cérebro/objetos) e abstratas (ideias) nas quais radica o psiquismo humano em seu desenvolvimento cultural” (MARTINS, 2011, p. 34), compreendemos a atividade de estudo como mediadora da aprendizagem, reconhece que somos seres sociais e culturais e formamo-nos, portanto, nas relações de alteridade estabelecidas com o outro - aquele que me constitui (BAKHTIN, 2006). A alteridade se estabelece como a possibilidade que o sujeito tem de obter mais apropriações de outro sujeito do que de si próprio, devido à posição exterior do outro para a constituição de um todo de determinado indivíduo (GEGE, 2009).

A atividade de estudo, que se caracteriza como uma atividade que desenvolve e transforma os sujeitos que a realizam, propõe a conexão entre os processos intelectuais e os processos motivacionais das atividades humanas, porque para a aprendizagem ser consciente, a criança escolar necessita saber para que precisa e quer estudar determinado objeto da cultura. É mister que a criança compreenda que deve estudar para ser membro participante da sociedade e para conhecer as mazelas sociais presentes na sociedade do consumo e interferir no processo de sua superação.

O percurso da atividade de estudo se vinculada diretamente à apropriação da generalização teórica dos conhecimentos científicos – os conceitos, suas leis e seus princípios, e, conseqüentemente, tem como resultado a autotransformação do sujeito e a apropriação dos conhecimentos teóricos.

Na atividade de estudo, os modos adequados de motivação só podem se efetivar no processo de encontro dos motivos com os modos de ação e com os princípios generalizados de ação<sup>153</sup> gerados pela necessidade de autotransformação. A concretização desse encontro se dá na proposição da tarefa de estudo, pois desse modo os motivos se vinculam à atividade que a criança escolar exerce – a apropriação dos conhecimentos teóricos, por meio das capacidades de planejamento, execução e autoavaliação de sua atividade, o que, para a Teoria Histórico-Cultural, é a materialidade do ensino desenvolvente, que se adianta ao desenvolvimento ao propiciar saltos qualitativos essenciais na psique dos escolares.

Com esses novos parâmetros motivacionais, há uma transformação na essência do papel da crianças que passa a não ser apenas o de que vai à escola e que realiza tarefas burocráticas e artificiais, mas, de sujeito agente de sua aprendizagem que se apropria dos objetos, pois considera seus significados sociais, porque cria sentidos e descobre modos de ação com base em princípios generalizados de ação que levam ao desenvolvimento de sua capacidade de pensar teoricamente, uma vez que executa ações que visam ao desenvolvimento de meios para apropriação dos conhecimentos e, conseqüentemente, do desenvolvimento de sua personalidade.

Visto que,

[...] o pensar teoricamente vem a ser ao mesmo tempo o processo e o produto necessário à atividade de estudo, e esta como atividade vital dos indivíduos, posto que o pensamento teórico, em nossa análise, alcança o status de prática social revolucionária para a personalidade e para a sociedade. (MARINO FILHO, 2021, p. 275-276)

A criança escolar é orientada para construir uma compreensão qualitativamente desenvolvida do objeto de estudo, ou seja, sua forma concreta do conhecimento, ao identificar as conexões que formam seu sistema, ao compreendê-lo em uma totalidade pela qual ele se materializa em sua existência.

---

<sup>153</sup> Para que o homem domine o princípio, ele deve fazer uma descoberta. (REPKIN, 2019)

## 4. CONCLUSÃO

“É bom que o estudante não leve a sabedoria escolástica entulhada nele muito a sério, se ele apenas ‘trabalha para cumprir sua pena’. Então eles [pedagogos obtusos] não conseguem aleijá-lo completamente, e a vida real ao redor da escola o salva. A vida é sempre mais inteligente do que um pedagogo obtuso.”

(Evald Ilyenkov, 2007, p. 16, tradução nossa, aspas do autor<sup>154</sup>).

A escola tem papel fundamental na formação das crianças como sujeitos que podem se apropriar dos conteúdos culturais mais complexos e desenvolver capacidades que lhes permitam melhor compreender a sua realidade e a nela agir de forma consciente e ativa. Nem sempre, porém, a escola consegue realizar seu papel de forma satisfatória. Em vez de promover um ensino que contemple a vida, enxerta e entulha conteúdos desnecessários na cabeça das crianças escolares, e esse inculcamento pode trazer resultados perigosos, como a formação de “[...] uma pessoa obtusa ou de mente estreita” (Ilyenkov, 2007, p. 16, tradução nossa<sup>155</sup>). Soma-se a isso, a constatação de que as relações das crianças com a cultura, quando satisfatórias, dão-lhes condições para seu desenvolvimento, porque o homem é um ser de natureza social e tudo que há de humano nele provém da cultura humana e da sua vida em sociedade (LEONTIEV, 1978). Cada geração começa a sua vida no mundo criado pelas gerações precedentes e apropria-se das riquezas deste mundo, ao participar das diferentes formas de atividade social e, por esse meio, transforma suas condutas em condutas especificamente humanas. Daí a necessidade de um ensino que se opõe ao molde criticado pelo filósofo soviético Ilyenkov, que promove o desenvolvimento intelectual, moral e ético nos indivíduos ao prepará-los para a vida social, em comunidade.

O grande problema é que, tradicionalmente, na grande maioria das escolas, os currículos são elaborados com base na lógica formal do pensamento humano, cabendo às crianças a apropriação de conteúdos por meio da “[...] *observação de muitas aparências particulares* de um objeto para a detecção nessa aparência de certos componentes idênticos, semelhantes ou *comuns* que são designados por palavras” (DAVYDOV, 2018, p.133-134, tradução nossa, grifos do autor). As crianças escolares aprendem a aplicar os conhecimentos adquiridos com a comparação entre fenômenos particulares. Nesse movimento, o pensamento das crianças passa dos aspectos particulares para os gerais de determinado objeto de

---

<sup>154</sup> It is good if the student does not take the scholastic wisdom crammed into him very seriously, if he just “serves out his time.” Then they do not manage to cripple him completely, and the real life surrounding the school saves him. Life is always cleverer than a stupid pedagogue.

<sup>155</sup> “[...] an obtuse or narrow-minded person”

conhecimento, porque essas propostas de ensino objetivam apenas catalogar, categorizar ou classificar saberes, desenvolvendo-se como um pensamento formal, descritivo, mnemônico e alienado que não tem importantes contribuições qualitativas à cognição e à personalidade da criança escolar que aprende por meio desse ensino.

Produz-se, com isso, o fenômeno da insuficiência escolar, expresso em documentos oficiais e também em dados resultantes de pesquisas científicas que abordam esse tema. Como apenas o acesso ao ambiente da escola não garante por si mesmo o desenvolvimento das capacidades psíquicas das crianças, é necessário pensar em formas de transformações desse ensino para garantir não apenas a sua permanência nesse ambiente, mas também a devida apropriação dos conhecimentos importantes para a formação mais complexa de sua personalidade.

Para enfrentar essa situação e a superação desses problemas, que compõem um enorme desafio para a nossa sociedade, proponho a atividade de estudo, definida por Dusavitskii (2014) como um método novo de ensinar, ao prever a organização de ações com as crianças que assegurem análises e generalizações substantivas do material de estudo. Nesses processos, as crianças descobrem a célula geral, a matriz inicial ou base comum que reflete o conteúdo e a estrutura determinado objeto de conhecimento.

É justamente na possibilidade criativa, referida acima, de processos sociais no interior da escola que se encontra outro aspecto positivo da escolarização, ou seja, a possibilidade de criar rupturas nas formas pré-estabelecidas de organização das relações humanas, o que significa socializar o educando para uma sociabilidade (desenvolvimento cultural da disposição para agir socialmente) em constante processo de transformação da própria sociedade. (MARINO FILHO, 2011, p. 16).

Essa proposição se contrapõe a qualquer afirmação que acredita no desenvolvimento espontâneo das capacidades humanas, uma vez que os sentidos humanos devem ser educados para viabilizar na consciência de cada um a superação da sua naturalidade e a possibilidade criativa de uma nova sociedade por meio da organização intencional das atividades voltadas para a formação de capacidades psicológicas cujo objetivo não é mudar o objeto estudado, mas o sujeito da atividade para que esses sujeitos sejam capazes de transformar a sociedade.

É válido lembrar que

A análise da realidade da escola em suas singularidades é um fundamento a ser explicado pela teoria, para compor um quadro mais aprofundado do que pode ou não vir a serem elementos viáveis de uma prática pedagógica que se coloca entre os limites e possibilidades de uma educação transformadora, emancipatória. (MORAES GARCIA, 2014, p. 3083)

Tentar transformar o modo de atuar pedagogicamente nas escolas é sempre um desafio complexo e difícil, porém, necessário. A pesquisa realizada por mim desenvolveu-se em um contexto em que domina o modo de ensino formal, distante da proposta de um ensino desenvolvente tal como defendo: é contemplada a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, cujos conteúdos são padronizados com intuito de impor e de resguardar um conteúdo mínimo a ser estudado em todo o estado de São Paulo, e cujas propostas quase nunca vão além de estudo de partes de determinado conhecimento, configurando um processo alienado que não chega a superar o conhecimento formal com base no senso comum, tanto no plano do conteúdo quanto no plano metodológico dos processos de ensino e de aprendizagem. O tecnicismo do processo educativo coloca em segundo plano os agentes – sujeitos dos processos de significação dos conhecimentos durante a prática concreta da aprendizagem, por inseri-los na lógica formal. Esse fator trouxe dificuldades para a concretização de nossa proposta de levar as crianças a pensar sobre seu processo de aprendizagem e a buscar a essência dos conteúdos estudados, porque, durante anos, a educação escolar dessas crianças norteou-se pela racionalidade técnica que assumiu o papel de orientador de seus processos educativos e limitou dentro de seus moldes a participação ativa e construtiva, transformadora das crianças, uma vez que tal participação não ultrapassa a possibilidade de serem sujeitos executores, resultando em prejuízos para a formação de suas funções psíquicas, tais como – a capacidade de análise, de generalização, de reflexão, de síntese, e de planificação mental, que, com o ensino oferecido as elas até aquele momento, pouco se desenvolveram ou deixaram de se desenvolver.

Só na transformação dos processos de ensino e de aprendizagem é possível a construção de uma educação que tenha caráter verdadeiramente revolucionário, e, com isso, uma sociedade mais humanizada, e a atividade de estudo por sua estrutura e conteúdo propõe o desenvolvimento de ações que permitem a apropriação dos conhecimentos teóricos, dos princípios e modos de ação necessários para formação de saltos qualitativos no desenvolvimento da personalidade humana, configurando-se como parte das formas de atividade humana que têm potencial transformador, pela sua especificidade e pelo seu conteúdo. Pela sua especificidade possibilita às crianças em idade escolar dar um salto qualitativo em seu desenvolvimento por meio da apropriação das formas mais avançadas de pensamento. Tem potencial transformador também pelo seu conteúdo, que contempla as formas mais avançadas de conhecimento que a humanidade produziu – os conhecimentos científicos. Assim, o potencial transformador da Atividade de Estudo e a organização pedagógica que dela deriva

vinculam-se à concepção de superação das formas tradicionais de educação e de sociedade que refletem as relações de dominação da sociedade de classes.

Diante dessas considerações tentei abordar o objeto deste estudo por meio da possibilidade de conhecer a problemática da teoria e da prática em sua dimensão mais próxima do real, quer dizer, em sua dialeticidade e contradição.

Pela via do processo educativo, o sujeito apropria-se das objetivações sócio-históricoculturais deixadas por outros sujeitos que o antecederam, por meio do estabelecimento de relações com o conteúdo cultural, em processos interacionais, permeados pelas trocas verbais com pessoas mais experientes do que ela, ao realizar atividades intencionalmente dirigidas a objetivos. Assim, a criança é capaz objetivar o que pensa em novos produtos de sua atividade ao se apropriar dos objetos de sua cultura, porque por meio da atividade em “condições reais de vida” ocorre a apropriação das práticas sociais.

No experimento didático formativo que realizei com as crianças, durante a pesquisa, considerei que a ideia de prática de estudo como autotransformação, antes de mais nada, se processa no caráter histórico das atividades da vida humana como o resultado do processo de se tornar sujeito destas, visto que todo o processo de desenvolvimento de uma pessoa é resultado de seus diversificados modos e formas de atividade humana. O desenvolvimento intelectual se torna possível ao passo que o homem constrói sistemas de atividades, pois nesse processo as crianças escolares assumem papel de sujeito em atividade.

Para o encaminhamento do processo de apropriação e objetivação dos conteúdos escolares, o ponto crucial do trabalho educativo é, então, para mim, a inserção das crianças escolares na atividade de estudo. Para que isso se torne possível, é preciso fazer surgir nelas a necessidade de estudo, que, no caso aqui exposto, foi gerada pela vontade tanto de relatar suas próprias experiências – caso do diário pessoal - quanto de inventarem histórias de aventura para postarem suas criações no blog da turma e as publicarem em um livro. A partir daí elas encontraram um motivo eficaz (LEONTIEV, 2004) e meios adequados para a realização da atividade destinada a possibilitar-lhes a apropriação dos conceitos relativos aos enunciados página de diário pessoal e história de aventuras, corroborando a ideia de que, quando há uma finalidade real de escrita para o outro, a autoria é motivada e isso gera o interesse em participar de todo o processo proposto pela atividade de estudo e, inclusive, colabora para que a produção final dos sujeitos – os enunciados escritos - se apresentem ao final do processo de modo mais bem elaborado.

Tendo em vista que os processos intelectuais se relacionam diretamente à motivação da criança para a atividade, para que a aprendizagem realmente se efetivasse no decorrer da atividade de estudo realizada durante o experimento, foi impreterível, como ponto de partida, criar necessidades de escrita, porque só sob essa condição, em que “apareçam motivos estritamente cognoscitivos é possível chegar ao domínio verdadeiro, e não só formal das operações do pensamento teórico.” (LEONTIEV, 1978, p. 225). Caso contrário, se essas operações forem assimiladas de modo formal permanecerão apenas na superfície da memória por algum tempo, por não terem sido assimiladas pelos motivos concretos que impulsionam a criança a estudar.

Vale ainda ressaltar que

A atividade de estudo desenvolve nos pequenos escolares a capacidade de reflexão permitindo que separem claramente o conhecido do desconhecido e, formando hipóteses sobre o desconhecido, busquem os motivos de suas próprias ações e as ações de seus parceiros na solução conjunta de novas tarefas (esse parceiro pode ser um par ou um professor). A capacidade de fazer perguntas, solicitar informações ausentes, criticar suas próprias ações e opiniões, bem com as dos outros, deixar a tendência de discutir soluções para qualquer problema – estas são manifestações comportamentais do desenvolvimento da reflexão nos escolares de menor idade. (ZUCKERMAN, 2015, p. 71-72, tradução nossa).

Tal desenvolvimento implica a relação entre os processos de apropriação e de objetivação da cultura humana historicamente produzida. O primeiro – processo pelo qual se efetiva a “encarnação nas propriedades do indivíduo das aquisições do desenvolvimento da espécie” (LEONTIEV, 2004, p. 181) –, se dá sob duas condições: por um lado, o objeto da cultura a ser apropriado aparece para o sujeito como o conteúdo de uma atividade prática ou cognitiva, ao se apresentar como meio na solução de algum problema, sem ter, assim, um valor em si mesmo, mas ao funcionar como veículo de constituição do próprio sujeito como ser que se humaniza; por outro lado, a apropriação se dá em processos de trocas sociais verbais, quer em sua forma exterior, na relação entre sujeitos, quer na forma interiorizada, “quando o homem está exteriormente sozinho, quando se entrega a uma tarefa científica, por exemplo.” (LEONTIEV, 2004, p. 181). O segundo, em íntima relação com o processo de apropriação, pode ser constatado quando o que foi apropriado pelo sujeito expressa-se por meio de objetivações, ou seja, exterioriza-se em produtos de sua atividade. Em seu movimento dinâmico, esses processos permitem ao sujeito se apropriar dos dados da cultura historicamente produzidos e lidar criativamente com eles, influenciando substancialmente seu desenvolvimento. A dinâmica entre esses dois processos caracteriza essencialmente uma

aprendizagem que poderíamos chamar de verdadeira, que “[...]só acontece em uma zona de desenvolvimento possível [proximal] em que é colocado o desafio de produzir uma atividade que é fundamentalmente social colaborativa, dialógica e subjetiva” (PUENTES, 2019, p. 15).

Penso ser fundamental que os professores trabalhem com as crianças de modo a fazer incidir sua atividade de ensino nas possibilidades presentes na zona de desenvolvimento próximo das crianças, que podem ser convertidas em apropriações na convivência com outros sujeitos durante as ações coletivas. Isso lhes proporciona avanços nos seus patamares de conhecimento, capacidades, atitudes e valores e, conseqüentemente, em sua prática como sujeito inserido nas relações sociais.

É em razão da universalidade de características do ser humano que devemos valorizar a busca do conhecimento, porque é o conhecimento que favorece mais autonomia, mais visão crítica da realidade, mais desenvolvimento das capacidades humanas para ter uma vida digna, emancipada, para atender às demandas concretas da vida. (LIBÂNEO, 2020, p. 15)

O que atribui qualidade ao ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, os aspectos pedagógico-didáticos, ou seja, a qualidade interna dos processos de ensino e de aprendizagem escolares (LIBÂNEO, 2020). O direcionamento desses processos demanda atenção às exigências da educação voltada à formação da criança como ser pensante e atuante em seu meio, que desenvolve não apenas sua criticidade, mas também sua criatividade. Proponho situações que colaborem para o desenvolvimento do pensamento abstrato do educando, ao desencadear sua curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de um objeto da cultura.

Considero que o professor, de acordo a Teoria Histórico-Cultural, ao exercer o papel de quem tem mais experiência, consegue agir na direção de contribuir para a formação de objetivos conscientes nas crianças escolares para que elas possam atribuir sentido a suas ações de estudo, assim como fazem em suas vidas. No que diz respeito à aprendizagem dos diferentes gêneros de enunciados, cabe ao professor proporcionar às crianças situações de criação de enunciados escritos em que o escrever se torne uma necessidade para elas e, assim, possam gerar nelas os motivos pelos quais considerariam crucial para suas vidas a atividade de escrever e se lancem efetivamente no ato de criação verbal.

Um fator essencial para a efetivação desses processos é o uso da linguagem, que possibilita aos sujeitos, na relação com o outro, inseridos em uma atividade de estudo desse conteúdo, a apropriação dos significados socioculturais incluídos nos mais diversos tipos de enunciados que os constituem. No caso em foco, o trabalho com gêneros do enunciado propicia



às crianças a compreensão da linguagem como um processo de interlocução entre sujeitos, e os processos de ensino e de aprendizagem passam a ser vistos como meio de desenvolvimento da capacidade de criar enunciados, tornando-os aptos a entrar na corrente discursiva, estabelecida entre os participantes desse processo de inter-relações. E, ao considerar-se que, a cada novo gênero conhecido pelas crianças, suas possibilidades enunciativas são ampliadas, é desejável que a escola lhes ofereça uma variada gama de gêneros de enunciado, para que esse conhecimento possa capacitá-las a usar a escrita, de forma autônoma, em suas vidas.

Por meio desse tipo de abordagem, foi possível, também, comprovar as contribuições que a escrita real<sup>156</sup> pode trazer à criança quanto à aprendizagem dos atos de escrita durante a própria atividade de criação verbal, por ser diretamente oposta às propostas de escrita por meio de exercícios mecânicos de cópia de trechos de textos descontextualizados, como se propunha na lógica em que a criança estava sendo ensinada em sua escola. Sabemos que

[...] os efeitos desse ensino são tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e de repetência, mas também nos resultados de uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência: desvinculada da práxis e desprovida de sentido, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação. (SMOLKA, 2014, p.38).

Dentro desse enfoque, a escrita tem um fim em si mesma e conduz ao conhecimento estrito dos aspectos técnicos do sistema de representação da língua. Diferentemente, quando se ensina a criança a escrever propondo-lhe atos de escrita de gêneros do enunciado, enfatizando o modo como a linguagem se materializa no dia a dia das pessoas, considerando suas condições de produção, a criança desenvolve a compreensão de como os textos são produzidos e de como seus elementos internos se inter-relacionam.

Por ser a realidade dialética e contraditória, e, ainda, por ser a dialética o próprio motor que desenvolve a realidade por meio da superação, porque toda luta de contrários é relativa e superável, a ação pedagógica, como apropriação pelas classes dominadas de um saber que tem a ver com seus interesses, concorre para o encaminhamento da modificação das condições sociais (CURY, 2000).

Quando as crianças conseguem, por sua atividade de estudo, conceituar o gênero do enunciado a ser escrito, apropriar-se dos modos de operação para a devida compreensão do

---

<sup>156</sup> Na organização do processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, ao provocar situações reais de criação de enunciados escritos para um interlocutor, em que o ato de escrever se torne uma necessidade para a criança, o professor fornece as condições propícias para ela considerar tal ato crucial para sua vida, encontrando motivo para agir e aprender. Trabalhar com os diversos gêneros do enunciado leva a criança a compreender a linguagem escrita como um processo de interlocução entre sujeitos, e a se inserir no fluxo infinito de encadeamento de enunciados trocados entre os participantes desse processo essencialmente humano.

objeto de estudo, assimilar um princípio de ação que lhe permite ter a visão de como se dá o processo de escrita do enunciado que aprendem e, além disso, definir o destinatário de sua mensagem e saber como será feita a destinação do escrito, utilizar o suporte adequado para a concretização desse enunciado, etc., as dificuldades de escrita passam a ficar em segundo plano, pois o desejo de escrever se torna maior à medida que os enunciados têm função social. É facilmente perceptível que os sujeitos quando escrevem em situações reais, não só escrevem seus textos com empenho, mas também se apropriam das suas funções de escrita.

Durante as intervenções previstas pela pesquisa, os sujeitos percorreram vários caminhos e utilizaram diversos recursos para escrever. Sempre que foi possível utilizar os computadores da escola, o editor de textos tornou-se um recurso de ajuda na trajetória da escrita das crianças, pois além de ele disponibilizar todos os caracteres para elas, ofereceu possibilidades de revisão ortográfica, de concordância e de regência para que elas elaborassem a versão final de seus enunciados de forma cada vez mais autônoma.

Quando a língua é tomada como um código, ela é vista e tratada como uma entidade abstrata e passa a ser estudada em suas propriedades autônomas (MARCUSCHI, 2008); e, quando o sistema abstrato da língua se torna o objeto de estudo privilegiado, a língua viva, tomada como instrumento de interação entre os sujeitos sociais, fica à margem. Tirá-la da margem e colocá-la no centro do processo de ensino e de aprendizagem é uma possibilidade aberta para as abordagens metodológicas que consideram as propostas de escrita a partir dos gêneros do enunciado, uma vez que essas formas típicas de criação verbal se introduzem na experiência e na consciência dos sujeitos por meio de sua inserção em situações reais de troca social que, desde o início, consideram o resultado esperado para o final da produção. Isso contribui para a escrita não alienada e evita que a relação do sujeito com a existência real seja rompida.

Concluo que o estudo do conceito dos gêneros do enunciado para sua objetivação – materializado na tarefa de estudo – propicia às crianças a compreensão da linguagem como um processo de interlocução entre sujeitos, e que o processo de ensino e aprendizagem passa a ser visto como meio de desenvolvimento da capacidade de criar enunciados, tornando-os aptos a entrar na corrente de enunciados, estabelecida entre os participantes desse processo social de trocas verbais. E, ao se considerar que, a cada novo gênero conhecido por elas, suas possibilidades de criação verbal são ampliadas, é de todo desejável que a escola lhes ofereça uma variada gama de gêneros enunciativos e de outros suportes além do papel, para que esse conhecimento possa capacitá-las a usar a escrita, de forma autônoma, em suas vidas.

Apesar da existência de trabalhos científicos que discutem a temática da apropriação da linguagem escrita por meio do desvelamento da essência dos gêneros do enunciado e de sua objetivação por meio da atividade de estudo, devido à relevância dessa temática, evidenciada pelos dados apresentados ao longo desta tese, ressalta-se a necessidade de novas investigações para que o debate sobre esse tema se intensifique no contexto brasileiro, ao se considerar que ainda há muitas propostas pedagógicas de apropriação da escrita como uma técnica destituída de sentido para quem a experiencia, que desconsidera a importância do trabalho pedagógico com gêneros do enunciado.

Sem a pretensão de levar a cabo tal empreita por considerarmos essa tarefa coletiva, procurei somar esforços a outras pesquisas na direção da consolidação da elaboração de um conjunto significativo de pesquisas teórico-práticas sobre o desenvolvimento de capacidades psíquicas nas crianças a partir da proposição da atividade de estudo, e, ainda, especificamente no âmbito do ensino da linguagem, no estudo de conhecimentos teóricos com base nos gêneros do enunciado em busca de propostas não-alienantes nessa área de ensino.

Diante do desafio proposto a mim e às crianças nessa pesquisa, consciente de que as sínteses são constituídas numa relação de tensão, porque a realidade contém contradições, e, ainda, em busca do conhecimento das possibilidades de aprendizagem da proposta feita às crianças por meio da análise a partir das categorias dialéticas da totalidade, da historicidade e da contradição, minha intenção foi explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade é capaz de acrescentar ao método dialético um componente político importante que os remete a consciência de que a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança.

Se a realidade não tem determinações, o mundo é um mundo de fenômenos, completos em si mesmos, que se articulam uns com os outros. Nesse caso, o estudo não pode chegar propriamente a explicações, mas somente a descrições de cada fenômeno, nas relações superficiais que mantêm uns com os outros. No momento em que se conceitua a realidade social como determinada, e estruturada nas suas determinações, ela passa a ser, por esta razão, passível de ser racionalmente conhecida e explicada. Isso acontece no mundo dos conceitos, no plano teórico, por meio do abstrato que tem a pretensão de reproduzir o concreto, não na sua realidade imediata e sim na sua totalidade real. O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações (Marx, 1979).

Ciente de que o pensamento conceitual vai do concreto ao abstrato para chegar no concreto pensado e que, na representação da realidade, que parte do concreto, o objeto se

fragmenta em abstrato por meio da análise que o deixa distante do real aparente para atingir o conceito do objeto/fenômeno em estudo, adotei a postura isomórfica de busca pelo concreto pensado ao desafiar as crianças a estudarem os conceitos dos gêneros do enunciado que seriam apropriados e objetivados por elas, ao mesmo tempo em que se apropriam do concreto pensado e objetivam conceitos na análise de dados.

Para finalizar, espero que as reflexões aqui dispostas contribuam para as práticas pedagógicas e para novos estudos, representativos de acréscimos de valor tanto à teoria quanto à prática educativa fundamentada na Teoria Histórico-Cultural. Espero, nessa perspectiva, que as proposições de atividade de estudo relativas ao conceito dos gêneros do enunciado sejam atraentes e estimulantes para tornarem possível a transformação não apenas do conteúdo a ser ensinado às crianças, mas também à transformação das próprias crianças como sujeitos em processo de formação para que se transformem e superem a sociedade dividida em classes com a implementação de uma sociedade cada vez mais humanizada e economicamente menos desigual.

## Referências

ABRANTES, A. A.; MARTINS, L. M. A produção do conhecimento científico: sujeito-objeto e desenvolvimento do pensamento. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.* v.11, n.22, p.313-25, mai/ago 2007. <http://www.scielo.br/pdf/icse/v11n22/10.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.

AGÊNCIA SENADO, Corte de verbas da ciência prejudica reação à pandemia e desenvolvimento do país. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/09/corte-de-verbas-da-ciencia-prejudica-reacao-a-pandemia-e-desenvolvimento-do-pais> Publicado em 25 set. 2020. Acesso em: 06 set. 2021.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

AQUINO, O. F. O experimento didático-formativo: contribuições para a pesquisa em didática desenvolvimental. *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores*, Fortaleza: EdUECE, 2013. p. 4645- 4657.

ARENA, D. B. Para ser leitor no século XXI. In: SOUZA, R. J.; SOUZA, A. C. (Orgs.). *Nas teias do saber: ensaios sobre leitura e letramento*. São Paulo: Meio impresso produções, 2005, p. 21-30.

ARENA, D. B. Significado e sentido em Jakubinskij, Volochinov, Medviédev e Bakhtin In: GUADELUPE, S. M.; MILLER, S.; KOHLE, E.C. (Orgs.) *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p. 133 – 160.

ARENA, D. B. Consciência Fonológica: Convergências e Divergências Entre Pesquisadores Vigotskianos e não-Vigotskianos. *Revista Educativa - Revista de Educação*, Goiânia, v. 22, p. e8096, dez. 2019. ISSN 1983-7771. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8096/4499>>. Acesso em: 18 set. 2021. doi: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v22i1.8096>.

ARENA, A. P. B; DUMBRA, C. N. P. Comportamento do leitor virtual: a produção de texto em foco. In: LONGHINI, M. D. (Orgs.). *O uno e o diverso na educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011, v. 1, p. 47- 59.

ARENA, D. B. Gestos para escrever em documentos oficiais franceses. In: 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2014, São João del Rei- MG. *Anais do 11º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. São João del Rei: UF São João del Rei, 2014, v. 3. p. 327-336.

ASBAHR, F. S. F. Significado e sentido e a questão da metodologia do trabalho pedagógico no ensino fundamental. In: GUADELUPE, S. M.; MILLER, S.; KOHLE, E.C. (Orgs.) *Significado e sentido na educação para a humanização*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, p.195 – 212.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

BAJARD, É.; ARENA, D. B. Metodologias de ensino: por uma aprendizagem do ato de ler e do ato de escrever em um sistema tipográfico. In: David, Célia Maria; Silva, Hilda Maria Gonçalves da; Ribeiro, Ricardo; Lemes, Sebastião de Souza. (orgs.). *Desafios contemporâneos da Educação*. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica/Unesp, 2015, p. 251-275.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João, 2010

BAUM, L. F. *O mágico de Oz*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENTON, J. *Querido diário otário: É melhor fingir que isso nunca aconteceu*. Curitiba: Fundamento, 2014.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Pesquisas e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua 2016-2017*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=downloads>. Acesso: 01 mai. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Avaliação Nacional da Alfabetização: resultado 2016*. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso: 01 mai. 2019.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. Brasília, DF: SEB/MEC, 1998.

BEAUVOIR, S. *Memórias de uma moça bem-comportada*. Trad. Sérgio Milliet. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CHAGAS, E. F. O método dialético de Marx: investigação e exposição crítica do objeto, Síntese, Belo Horizonte, v.38, n.120, 2011, p. 55-70.

CLARINDO, C. B. S. Atividade de estudo como fundamento do Desenvolvimento do pensamento teórico de crianças em idade escolar inicial. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2015.

CLARINDO, C. B. S. Atividade de estudo como meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2020.

CRONIN, D. *Diário de uma Aranha*. ilustrado por Harry Bliss. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2008.

CRONIN, D. *Diário de uma Minhoca*. ilustrado por Harry Bliss. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2010.

CRUZ, N. *Alice no telhado*. São Paulo: SM, 2011.

CURY, C. R. J. *Educação e Contradição*. São Paulo, Editora: Cortez e Autores Associados, 2000.

DA SILVA CLARINDO, C. B.; MILLER, S. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Educação*, v. 39, n. 2, p. 261-270, 12 set. 2016.

DAVÍDOV, V. V. A Atividade de estudo e o ensino desenvolvimental. In: DAVÍDOV, V. V. *Palestras recentes*. Riga: Centro de Ensino Desenvolvimental da Letônia, 1998. Disponível em: <http://experiment.lv/rus/biblio/last.html> Acesso em 21 de dezembro de 2019.

DAVÍDOV, V. V. Acerca do conceito de educação desenvolvimental. *Revista Escola Inicial*. n.1, 1995. (Tradução do Russo de Ermelinda Prestes)

DAVIDOV, V. V. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования (Atividade de Estudo: situação atual e problemas de pesquisa). In: *Вопросы психологии (Questões de Psicologia)*. Tradução de Andrii Mischchenko. Moscou, n. 6, p. 5-14, 1991. Disponível em <http://www.voppsy.ru/issues/1991/916/916005.htm> Acesso em 11 de junho de 2020.

DAVÍDOV, V. V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

DAVÍDOV, V. V. O que é Atividade de estudo. *Revista Escola Inicial*. n.7, 1999a. (Tradução do Russo de Ermelinda Prestes)

DAVÍDOV, V; MÁRKOVA, A. El desarrollo del pensamiento em la edad escolar. In: SHUARE, M. *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p.173-192.

DAVIDOV, V; MARKÓVA, A. O conceito de atividade de estudo dos estudantes. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C.G.C; AMORIM, P. A. P. (orgs.). *Teoria da Atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V.V. Davidov e R. R. Repkin – Livro I*. Uberlândia: Edufu, 2019, p. 191-210.

DAVYDOV, V.V. A new approach to the interpretation of activity structure and a content. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U.J. (ed.). *Activity theory and social practice: cultural- historical approaches*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1999b p. 39-50.

DAVYDOV, V.V. Problemas do ensino desenvolvimental - a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título “Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts”, de V.V. Davydov. *EDUCAÇÃO SOVIÉTICA*, Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas, 1988.

DAVYDOV, V.V. Sobre a história do estabelecimento do sistema de ensino desenvolvimental

(Sistema D.B Elkonin e V.V. Davydov) *Revista Vestnik: Associação de Ensino Desenvolvidor*, N. 1 e 2.

DAVÝDOV, V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

DAVYDOV, V. V. The Concept of Developmental Teaching. *Journal of Russian & East European Psychology*, 36(4), pp 11-36, 1998.

DAVYDOV, V.V. What is real learning activity? In: HEDEGGARD, M.; LOMPSCHER, J. (ed.). *Learning activity and development*. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 1999c. p. 123-138.

DAVYDOV, V.V.; RUBTSOV, V.V. Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, *Journal of Russian & East European Psychology*, 55:4-6, 287-571 Disponível em:<<https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>>Acesso em: 10 jan. 2018.

DAVÝDOV, V; SLOBODCHIKOV, V; TSUKERMAN, G. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014, p. 101-110.

DEFOE, D. *As Aventuras de Robinson Crusoe*. Curitiba: L&PM Pocket, 2010.

DELARI JUNIOR, A. *Vigotski: consciência, linguagem e subjetividade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade* v.21 n.71 Campinas jul. 2000. P. 79-115. Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200004> >. Acesso em: 21 jun. 2019.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (Orgs) *Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 65-82.

DUSAVITSKII, A. K. Educação desenvolvimental e a sociedade aberta. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014.

ELHAMMOUMI, M. O paradigma de pesquisa histórico-cultural de Vygotsky: a luta por uma nova Psicologia. In: BARBOSA, M. V., MILLER, S. MELLO, S. A. (Orgs.). *Teoria Histórico-Cultural: Questões fundamentais para a educação escolar*. Marília: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica Editora, 2016, pp. 25-36.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: ELKONIN, D. B. *Psicologia da aprendizagem escolar de menor idade da criança em idade escolar*. Moscou: 1989, p. 214-251.



ELKONIN, D. B. Estrutura da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs) *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR – CRV, 2019a, p.149 – 158.*

ELKONIN, D. B. Questões psicológicas relativas à formação da atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs) *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR – CRV, 2019b, p.141 – 144.*

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización de desarrollo psíquico em la infancia. In: Shuare, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica n La URSS*. Antología. Traducción de Marta Shuare. Moscú: Editorial Progreso, 1987, p. 104-124.

FEUERBACH, L. 23ª Preleção. In: FEUERBACH, L. *Preleções sobre a essência da religião*. Campinas: Papyrus, 1989. p. 174 – 181.

FRANK, A. *O diário de Anne Frank*. Tradução de Alves Calado. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FOUCAMBERT, J. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2008.

FREITAS, R. A. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: *X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento*. Uberlândia, 2010. v. I. p. 1-11.

FREIRAS, L. C. de. Prefácio. In: MENDONÇA, S. G. de L. et al (Orgs.). (De)formação na escola: desvios e desafios. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

GAMBOA, S. S. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*, Campinas: Práxis. 1998

GEGe (Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso). *Palavras e contrapalavras*. Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. Cadernos de estudos I para iniciantes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIROTTO, C. G. S.; SOUZA, R. J. Estratégias de leitura: para ensinar os alunos a compreender o que leem. In: SOUZA, R. J. (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado da Letras, 2010. p.45-114.

GONZÁLEZ REY, F. L. El aprendizaje en el enfoque histórico cultural: sentido y aprendizaje. Em E. Arantes & S.M. Chaves (Orgs). *Concepções e práticas em formação de professores* (p. 57-69) Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

GONZÁLEZ REY, F. *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Editorial Trillas, 2011.

GONZÁLEZ REY, F.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Campinas: Alínea, 2017.

GRACINO, M. C. S. *Sentidos de escolarização para crianças com histórico de fracasso escolar: análise a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC)*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, 2018.

GROMYKO, I. V.; DAVYDOV, V.V. The Conception of Experimental Work. In: Education Ideas for a formative experiment, *Journal of Russian & East European Psychology*, n.36, pp.72-82, 1998.

ILYENKOV, E. V. Our Schools Must Teach How to Think! In: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 45, no. 4. July–August 2007, pp. 9–49.

ILYENKOV, E. V. *Dialectic Logic: Essays on Its History and Theory*. New Delhi: Aakar Books, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS. Portal eletrônico do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, 2019. Disponível em <http://www.inep.gov.br/>. Acesso em maio de 2019.

JAKUBINSKI, L. *Sobre a fala dialogal*. Trad. Dóris de Arruda da Cunha e Suzana Leite Cortez. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

KINNEY, J. *Diário de um Banana 3: A gota d'água*. Tradução de Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora V&R, 2010.

KINNEY, J. *Diário de um Banana 13: Batalha neval*. Tradução de Alexandre Boide. São Paulo: Editora V&R, 2018.

KINNEY, J. *Diário de um Banana 5: A verdade nua e crua*. Tradução de Antônio de Macedo Soares. São Paulo: Editora V&R, 2016.

KOHLE, É. C. A aprendizagem da escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2016.

KOHLE, É. C.; CLARINDO, C. B. da S; MILLER, S. Atividade de Estudo: um caminho possível para o ensino desenvolvimental. In: *IV Colóquio Internacional Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov*, 414-431, 2018. Disponível em [https://docs.wixstatic.com/ugd/f59b73\\_e4a5baddfd42460aaf29ad8647ab9719.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/f59b73_e4a5baddfd42460aaf29ad8647ab9719.pdf)

KOHLE, É. C.; SANTOS, S. O. Experimento didático-formativo: metodologia de pesquisa-intervenção para uma educação desenvolvimental In: *IV Colóquio Internacional Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov*, 354-367, 2018. Disponível em [https://docs.wixstatic.com/ugd/f59b73\\_e4a5baddfd42460aaf29ad8647ab9719.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/f59b73_e4a5baddfd42460aaf29ad8647ab9719.pdf)

- KOPNIN, P. *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski: biografía de unas ideas*. Madrid: Alianza Editorial, 1994.
- LAMPERT-SHEPEL, E. Atividade de estudo: a psicologia e pedagogia do agir. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014, p. 71-75.
- LEONTIEV, A. N. *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978.
- LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Centauro, 2004.
- LÊNIN, V. I. *Os cadernos sobre a dialética de Hegel*. Lisboa: Minerva, 1975.
- LERAY, M. *Uma Chapeuzinho Vermelho*. Companhia das Letrinhas, 2012.
- LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 27, p. 5-24, dez. 2004. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782004000300002&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 abr. 2020 <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>.
- LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola justa. In: MENDONÇA, S. G. de L. et. al. (Orgs.). *(De)Formação na Escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária, 2020. p. 33-50. Disponível em: [http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab\\_editorial/catalog/book/172](http://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/book/172)
- LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation et action des organismes internationaux au Brésil. In: LENOIR, Y.; ADIGUZEL, O.; LENOIR, A.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (orgs.). *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Group éditions Editeurs, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. Planejamento Escolar. In: LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obras dos principais representantes russos*. Livro I. 1ª edição. Uberlândia, 2017, p. 331-366.
- LUCKÁCS, G. *Introdução A Uma Estética Marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.
- LURIA, A. R. A Psicologia Experimental e o Desenvolvimento Infantil. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 2006, p. 85-142.

MAGKAEV, V. KH. Theoretical Premises Underlying the Study and Diagnosis of the Development of Reflective Thinking. In: V.V. DAVYDOV & V.V. RUBTSOV (2018) Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, Journal of Russian & East European Psychology, 55:4-6, 287-571. To link to this article: <https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

MARKOVA, A. K. The Structure of Learning Motivation and Its Development in the School-age Child, *Soviet Education*, v.28, n.07, 1986, p. 13-32.

MARINO FILHO, A. *A atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista – Unesp – Marília, 2011.

MARINO FILHO, A. Por que é necessário começar a atividade de estudo pela via do pensamento teórico?. *Obutchénie*. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, [S. l.], v. 5, n. 3, p. 675–699, 2021. DOI: 10.14393/OBv5n3.a2021-59159. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59159>. Acesso em: 21 fev. 2022.

MARQUES, D. Resenha do livro: CURY, C.R.J. Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 6ª edição. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1987. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.20, p. 161 - 163, dez. 2005 - ISSN: 1676-2584

MARTINS, L. M. (2006). *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da ANPED. Recuperado em 20 de setembro de 2011, <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2018.

MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. 2011. Disponível em: [https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins\\_ligia\\_-\\_o\\_desenvolvimento\\_do\\_psiquismo\\_e\\_a\\_educacao\\_escolar.pdf](https://formacaodocente.files.wordpress.com/2012/09/martins_ligia_-_o_desenvolvimento_do_psiquismo_e_a_educacao_escolar.pdf). Acesso: 01 out. 2020.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. - São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, K. *A miséria da filosofia*. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

MARX, K. *Introdução à crítica da economia política*. Trad. Edgard Malagodi et al. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. *Grundrisse*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos* (Coleção Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1979.

MARX, K. *O Capital* – crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant’Anna. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2008.

MARX, K. *Teses sobre Feuerbach*. Editorial Avante, 1982.

MEDVEDEV A. M; NEZHNOV P. G. Studying Contentful Analysis as a Component of Reflective Thinking: Methods and Results. In. V.V. DAVYDOV & V.V. RUBTSOV (2018) Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, Journal of Russian & East European Psychology, 55:4-6, 287-571, DOI: 10.1080/10610405.2018.1536008 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*, 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

MILLER, S. Atividade de estudo: especificidades e possibilidades educativas. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S.A (Orgs). *Teoria da Atividade de Estudo* (Livro II): Contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 73-95.

MILLER, S.; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento das atividades de estudo. *Ensino em Re-vista* (UFU. Impresso) v.18, p. 341-353, 2011.

MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infanti Editora, 2008.

MORAES GARCIA, F. Teoria e prática pedagógica: uma interlocução com categorias do materialismo histórico-dialético. *Colóquio do Museu Pedagógico*-ISSN 2175-5493, v. 9, n. 1, p. 3073-3085, 2014.

MOURA, M. O. et al. A atividade orientadora de O papel do professor na atividade de estudo ensino e aprendizagem. In: MOURA, M. O. (org.). *A Atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Campinas: Autoassociados, 2016. p. 93-108.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: *Psicologia da Idade Pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

NEVES, J. D.; RESENDE, M. R. O experimento didático como metodologia de pesquisa: um estudo na perspectiva do estado do conhecimento. In: *XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro-Oeste: contradições e desafios para a transformação social*, 2014, Goiânia. Anais XII Encontro de Pesquisa em Educação/Centro-Oeste, 2014. p. 1-16.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, B. A. Fundamentos filosóficos da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. In: MENDONÇA, S. G. de L. e MILLER, S. *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006. p. 3-26.

OLIVEIRA, A. S., GIROTTO, C. G. S. O papel do professor na atividade de estudo. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 7, p. 768-787, jan./dez., 2020. e-ISSN: 2359-2087. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4606 768.

PETROVSKY, A.V. *Psicología General*. Moscú: Editorial Progreso, 1980.

PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. *Interface -Botucatu*, v. 1, n. 1, p. 83-94, Aug. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141432831997000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432831997000200006&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 01 de ago. de 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato com dar um passo. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável* [Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 9-38.

PORTAL DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. [Dados do Enem de 2015 por escola](https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36409>. Acesso: 10 de mar. de 2017.

PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. Apresentação. In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs) *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR – CRV*, 2019, p. 13 – 18.

PUNTES, R. V. O sistema Elkonin-Davidov-Repkin no contexto da didática desenvolvimental da atividade (1985-2015). In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs) *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR – CRV*, 2019a, p. 55 – 83.

PUNTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: etapas no seu desenvolvimento. In: *Revista Educação Pública* v. 29, 2020. p. 1-20 DOI: <http://dx.doi.org/10.29286>. Acesso em 12 de junho de 2020.

PUNTES, R. V. Teoria da atividade de estudo: estado da arte das pesquisas russas e ucranianas (1958-2018) In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs) *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR – CRV*, 2019b, p. 83-141.

PUNTES, R. V. Uma nova abordagem da teoria da aprendizagem desenvolvimental. In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (orgs) *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D.B Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I – Curitiba, PR – CRV*, 2019c, p. 31 – 54.

REPKIN, V. Ensino desenvolvimental e atividade de estudo. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, v. 21, n. 01, jan./jun. 2014, p. 85-99.

REPKIN, V. Ensino desenvolvimental e atividade de estudo. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. *Teoria da Atividade de estudo: livro II – contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 213 – 240.

REPKIN, V. V.; DOROKHINA, V. T. O processo de aceitação da tarefa na atividade de estudo. Tradução Roberto Valdés Puentes. In: *Teoria dos problemas e métodos para sua solução*. Kiev, 1973.

RIVINA, I. V. Factors Influencing the Effectiveness of Cooperative Activity. In: V.V. DAVYDOV & V.V. RUBTSOV (2018) Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, *Journal of Russian & East European Psychology*, 55:4-6, 287-571, DOI: 10.1080/10610405.2018.1536008 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>

ROSSETO, G. A. R.; BAPTAGLIN, L. A.; FIGHERA, A. C. M. Dialogando com o conceito de atividade em Vygotski e Leontiev. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 8, n. 18, p. 73-87, jan./abr. 2013. Disponível em: [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/)

RUSO, R. C. *Historia de la Psicología*. Havana: Editorial Félix Varela, 2006.

SADER, E. Apresentação. In: MARX, K.; ENGLES, F. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. - São Paulo: Boitempo, 2007, p. 9-15.

SANTOS FILHO, J. C., GAMBOA, S. S. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. 8 ed. São Paulo, Cortez, 2013.

SANTOS, S.O. Apropriação da linguagem escrita por meio de aplicativos em dispositivos digitais. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília. 2019.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!* 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia Histórico-Cultural. In: BARBOSA, M.V.; MILLER, S.; MELLO, S.A. (orgs.) *Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar*– Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016.

SERRA, D. J. *Martí y la Psicología*. Havana: Serra Editorial Simar, 1999.

SERRA, D. J. *La Calidad en la Educación*, Lima: Juan Brito Editor, 2000.

SIRGADO, A. P. *Acorrente sócio-histórica de psicologia: fundamentos Epistemológicos e*

perspectivas educacionais. Em Aberto, Brasília, ano 9, n. 48, out./dez. 1990.

SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.

TALÍZINA, N. *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.

THOMPSON, J. *Mídia e modernidade: uma teoria social da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ULANOVSKAIA, I.M; IARKINA, O.V. Modeling and the Cooperative Solving of Learning Problems In: V.V. DAVYDOV & V.V. RUBTSOV (2018) Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, *Journal of Russian & East European Psychology*, 55:4-6, 287-571, DOI: 10.1080/10610405.2018.1536008 To link to this article: <https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>

VÉNGUER, L.; VÉNGUER, A. *Actividades inteligentes: jugar en casa con nuestros hijos en edad preescolar*. Madrid: visor, 1993.

VERESOV, N. Refocusing the lens on development: towards genetic research methodology. In: FLEER, M.; RIDGWAY, A. *Visual methodologies and digital tools for researching with Young children*. New York, Springer, 2014, p. 129-149.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: *Obras escogidas*. Madrid: Visor, 2000b, v. III, p. 183-206.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Instrução e desenvolvimento da idade pré-escolar. In: *Cadernos RCC#21 – Dossiê traduções*, v.7, n. 2, mai. 2020, p 144 –160.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. *Educ. Soc.* 21 (71) – Jul. 2000d <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra. In: VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000c, pp.395-486.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e*



*aprendizagem*. 4. ed. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: Universidade de São Paulo, 1988, p.103-118.

VIGOTSKY, L. S. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos em la edad infantil. In: *Obras Escogidas. T. II*. Segunda Edición. Madrid: Visor, 1997, p. 181-285.

VOLOCHÍNOV, V. N. Que é a linguagem (1930). In: VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da Enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013. p.131-156.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLOSHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. M. *Discurso na vida e discurso na arte* (sobre poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza. Circulação restrita, 1926/ [s.d.], p. 1-16.

VYGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*, Tomo I. Madri: Visor, 1997a.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*, Tomo V. Madri: Visor, 1997b.

VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas*, Tomo III. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 4). New York: Plenum, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky* (Vol. 5). New York: Plenum, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (orgs) *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10 ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. *7 aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia*. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

WESTIN, R. Corte de verbas da ciência prejudica reação à pandemia e desenvolvimento do país. Fonte: Agência Senado 25/9/2020

ZANKOV, L. *La enseñanza y el desarrollo*. (Investigación Pedagógica Experimental). Moscú: Editorial Progreso, 1984.

ZANELLA, A. V. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. In: *Psicol. Soc.* [online]. 2007, vol.19, n.2, pp.25-33.

ZUBCHENKO, A.A.; NEVUEVA, L. I. Sign/Symbol Function in the Structure of the Speech Action. In. V.V. DAVYDOV & V.V. RUBTSOV (2018) Developing Reflective Thinking in the Process of Learning Activity, *Journal of Russian & East European Psychology*, 55:4-6, 287-

571, DOI: 10.1080/10610405.2018.1536008 To link to this article:  
<https://doi.org/10.1080/10610405.2018.1536008>

ZUCKERMAN, G. A. The learning activity in the first years of schooling: the developmental path toward reflection. In: KOZULIN, A. et al. (Org.). *Vygotsky's educational theory in cultural context*. New York: Cambridge University Press, 2003, p. 177-199.

ZUCKERMAN, G. A. Diagnosing Learning Initiative. In: HEDEGGARD, M.; LOMPSCHER, J. (ed.). *Learning activity and development*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 235-248.

ZUCKERMAN, G.A. O desenvolvimento da reflexão através da aprendizagem. *Journal of Russian & East European Psychology*, vol. 52, no. 3, 2015, pp. 36–73. 2015.